A NEW MILLENIUM EDITION

DEVELOPMENT EXPRESS

INTERNATIONAL DEVELOPMENT INFORMATION CENTRE

No. 3 1999-2000

Education and Human Development

by Allan Thornley and Ranjit Perera, Ph.D.*

In the year 2000, what do 'human development' and 'education' mean? How are they linked? And is mainstream thinking about education so incomplete and off-balance that it is missing opportunities for breakthroughs in human development?

By global consensus, sustainable human development is the goal of international cooperation, and education is decisively important — not only as the prime tool, path or vehicle for reaching that goal, but for its own value in enriching and expanding what it means to be human. The content of these two abstractions — human development, and education — and the causal connections between them (about which each of us has unique experience and ideas) are thus central to future development prospects, and ripe for fresh thinking by everyone.

After looking at definitions of the two concepts, the recent emergence of 'human development' as a contemporary term, and diverse prescriptions for education, this paper sketches education's contribution to human development. It surveys some of the trends, achievements and challenges in this crucial field, then suggests a few possible policy options and future directions. Along the way it asks whether our view of education is too narrow and blinkered, proposing a radical broadening of its scope to include explicitly such areas as values, character, responsibility and emotional literacy.

Human development — an idea first popularized and clarified as recently as 1990, in the UNDP's original *Human Development Report* — was initially defined as "a process of enlarging people's choices" (particularly, enabling them to choose "to live a long and healthy life, to be educated and to have access to resources needed for a decent standard of living"). The concept, language and analytical tools of human development, shaped under the leadership of the late Mahbub ul Haq, were further elaborated in subsequent reports: three essential components were identified (equality of opportunity/poverty reduction/ income equity; generational sustainability; empowerment so people can participate in and benefit from development). Then, in the 1996 report, gender was

* This EXPRESS was written by Allan Thornley and Ranjit Perera. Opinions are those of the authors, and do not necessarily reflect CIDA policy. The two authors wish to acknowledge the contribution made by Dan Thakur, in the initial effort made to produce this paper. The contents of these circulars should in no way be viewed as modifying or updating any of the Agency's policies.

Canadian International Development Agency | Agence canadienne de développement international

emphasized (human development, if not engendered, is endangered) and the innovative Human Development Index was strengthened by addition of the Gender Development Index and the Gender Empowerment Measure.

Meanwhile, 'human development' entered the vocabulary of world summits — first at the 1994 Cairo conference on population, then more fully at the 1995 Copenhagen summit on social development. Quite rapidly, as Richard Jolly recounts (1997, *Global Governance*, 3:2, 233-234) human development displaced earlier, narrower terms (human resources development, social sector development, poverty reduction). At the beginning of the 21st century, it is widely accepted as an inclusive and fundamental concept, the most satisfactory shorthand for the whole complex of issues, sectors, priorities, needs and goals implied by the struggle to make life better.

Education, always and everywhere a human concern, is at the same time a vast field crowded with countless theories, often abstract, unprovable or contradictory ... and a matter of urgent, specific, personal priority for families worldwide.

Education for whom? Even the most flinty die-hards seem to subscribe to the consensus: for all, universally, in everyone's best interest.

Education for what? To make children into good adults, parents, citizens, producers/consumers, entrepreneurs, corporate cogs, independent thinkers, creatures of conscience, civilized beings, creative contributors? From Aristotle to today's educators, thousands of answers have been proposed.

In 1908 the world-revered Bengali poet-teacher Tagore foresaw many modern concepts by describing education as "a right which enables individuals and communities to act on reflection". Gandhi advocated *nai talim* ('new education', or basic education); it should incorporate the society's needs, values, traditions and environment, and must include everyone — especially the marginalized, such as women and rural people. Rejecting the hierarchical, elitist system imposed on colonial India, he insisted on education in the vernacular, grounded in rural reality, perhaps offered by someone who "will, sitting under the shadow of a tree, distribute knowledge freely to those who want it".

In the West, John Dewey called for a progressive, child-centred break from traditional techniques; Maria Montessori, for psycho-pedagogy, starting very early to help the child's human personality flower. Paulo Freire, in *Pedagogy of the Oppressed* (1970) sought liberation of people from the "chains of oppression" through non-formal education rooted in real life, so they can make choices and participate in their society — while Ivan Illich, in the same year, wrote forcefully about the desirability of *Deschooling Society*.

Julius Nyerere saw the goal of education in the West and in communist countries as "to prepare young people to live in and to serve the society, and to transmit the knowledge, skills, and values and attitudes of the society" (*Education for Self-Reliance*, 1968). "Wherever education fails in any of these fields", he wrote, "then the society falters in its progress" — implying close linkage between education and a society's human development. Education in Tanzania "must encourage the development of a proud, independent and free citizenry which knows the advantages and the problems of cooperation".

If education is to be universal, and meet all the varied goals, its forms must be so diverse as to defy definition — but a recent and comprehensive attempt is offered in *Learning: The Treasure Within*, the 1996 report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century:

Education comprises of four basic pillars: *learning to know*, which encompasses general knowledge and the will to learn; *learning to do*, which involves the acquisition of formal or informal occupational skills, in the context of an individual's experience and community; *learning to live together*, which incorporates developing an understanding of other people and appreciation of interdependence; and *learning to be*, which enables an individual to develop his/her personality and to act with greater autonomy, judgment and personal responsibility.

But this leads to still more questions. What *kind* of education can best encourage such types of learning? Schooling? If so, what kind of school — public, private, alternative, charter, denominational, for-profit? Can one size fit all? Does the shared, democratic experience of public school outweigh the advantages of more specialized, focused institutions? Can schools nurture values, when these vary from family to family? Can they build a sense of responsibility when children face powerful social forces ranging, around the world, from pathological individualism to suffocating conformity, from peer-group pressure to media overload?

Even the most minimal, vital goal — literacy — is problematic. What kind of literacy: basic, functional, high-level, digital?

The bar, already uneven, is rising. And, at a later stage, is technical training or a general education more valuable to the student and to society? Experts disagree. A study carried out for the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, released in December 1999, holds that "the labour market still places more value on the social sciences and humanities than on sciences and engineering", especially for women, and "techism is too narrow to prepare Canada for the new millennium" ... in accord with studies by George Psacharopoulos (1985, *Education for Development*, World Bank) and others showing lower social rates of return for technical than for general education. But hi-tech CEOs bemoan the lack of technically qualified job-seekers, while the 1998 *Human Development in South Asia* report argues (p. 97) that returns are *higher* for technical and vocational education when it is cost-efficient and well-linked to job markets.

In 1967, Martin Luther King wrote that "quality education for all is most likely to come through (large-scale) educational parks (with) a multiplicity of teaching specialists and superb facilities". Alvin Toffler described 1970-style education as "a hopeless anachronism" and called for computer-assisted "education in the future tense". And in the schools of today, where 'classroom monitor' has a new and different meaning, behaviourist B.F. Skinner's 'learning box' approach, seen as bizarrely mechanistic in the 1950s, now appears prophetic.

Children Learn
What They Live

If a child lives with criticism, he learns to condemn.
If a child lives with hostility, he learns to fight.
If a child lives with ridicule, he learns to be shy.
If a child lives with shame, he learns to feel guilty.

If a child lives with tolerance, he learns to be patient.
If a child lives with encouragement, he learns confidence.
If a child lives with praise, he learns to appreciate.
If a child lives with fairness, he learns justice.

If a child lives with security, he learns to have faith.
If a child lives with approval, he learns to like himself.
If a child lives with acceptance, he learns to be tolerant.
If a child lives with love and kindness, he learns dignity.

– copyright 1972 by Dorothy Law Nolte (see note)

It seems self-evident that schools should be child-centred, as progressive pedagogy has long maintained in North America. But traditionalists — such as Robert Hutchins of the

University of Chicago and, in Canada, Hilda Neatby (*So Little for the Mind*) — have attacked modern mediocrity and praised the virtues of more classical substance. A 1999 American TV poll indicates 78% support for old-fashioned memorization as the best tool of education ... while some thinkers (among them Leon Botstein, president of Bard College) argue that, with children maturing earlier, the pace of learning should accelerate, to prevent two or three wasted years of high-school boredom.

Wherever the trends may lead, some important truths about education will remain valid far beyond 2000. As two major reports pointed out in 1996, the primary function of education is to enable people to take control of and improve their own and their society's human development (*Learning: The Treasure Within*, pp. 78-79) ... and there must be substantial focus, investment and progress in education if we are to meet the fundamental goal of human development (*Shaping the 21st Century*, DAC/OECD, p. 10). At minimum, all humans want and need a basic education (literacy and numeracy) in order to live well, take part in society, and turn the potential they are born with into the reality of human development.

The missing dimension of education

But what if even the accepted idea of education — with its emphasis on enrolment rates, teacher credentials, quantitative measurement of facts learned, and economic returns — is woefully inadequate? What if we are so preoccupied with the conventional, over-familiar concept of education (precisely *because* its challenges are so massive and complex) that a large part of the full picture lies outside our field of vision, and we can't see the forest for the trees?

Schools seek to train the mind. Rationality is the core value of educational systems, which focus with impressive intensity on the techniques of pedagogy and gradations of learning, as they impart academic or vocational information and skills. Their greatest good is IQ and their bottom line, exam scores.

Intelligence alone, however, is an unguided force, and scholastic achievement just raw material for a meaningful life. Schooling may do an adequate job of equipping a student to earn a living and survive in society, but it does relatively little to help the maturing individual develop the values, ethics, and character that give a person a sense of purpose and tilt the odds in favour of her or him actively making a valuable contribution to family, community and society.

The direction in which education starts a man will determine his life.
– Plato

Education and morals that make a man sound and those that make him fit to play the part of a statesman or of a king, are also more or less identical.
– Aristotle

Make every home, every shack or rickety structure a centre of learning.
–Nelson Mandela

We might now consider the subjects which are altogether neglected. Character should be the chief aim of education.
– Gandhi, to Gujarat Educational Conference, 1917

Such concerns — seen as moral or personal issues — have been mainly the province of other agents of socialization and character-building: extended family, church, neighbourhood and the broader community, with teachers playing only an intermittent, random role. But the disintegration of traditional institutions has left a moral vacuum, and even the nuclear family is a fading force; psychologist Daniel Goleman notes that in the U.S., which likely offers a preview of what lies ahead for other societies as they modernize, those who married in 1920 faced an 18% possibility of divorce, while for

newlyweds in the 1990s it was projected to be a 67% probability (1995, *Emotional Intelligence*, Bantam, N.Y.). In the area of effective formative influences, the field is increasingly left to peer groups and media, including the internet.

Moreover, humans are in reality as much emotional as rational beings. Their chance at a happy, effective, contributing life depends at least as much on elements of the personality that the education system leaves largely alone as on the intellect, where it concentrates its attention and resources. This suggests at least two openings for fresh thinking about education and human development.

First, paying serious attention to developing the **emotional intelligence** of the child/student/person offers promising possibilities for strengthening the individual's character and effectiveness. "New discoveries about the brain's emotional architecture", writes Goleman, offer "neurological data (that) suggest a window of opportunity for shaping our children's emotional habits". And recent research suggests that the pre-teen years may be just as formative a period as infancy.

An immense educational breakthrough could be made on the emotional side of the psyche if we can discover, and put into practise, ways of nurturing and supporting such qualities as sense of self, impulse control, motivation, responsibility and persistence, while getting to the root of such apparently growing, worldwide symptoms of malaise as violence, self-loathing, eating disorders, alienation and depression.

"If there is a remedy," writes Goleman, "I feel it must lie in how we prepare our young for life. At present we leave the emotional education of our children to chance, with ever more disastrous results. One solution is a new vision of what schools can do to educate the whole student, bringing together mind and heart in the classroom ... I can foresee a day when education will routinely include inculcating essential human competencies such as self-awareness, self-control, and empathy, and the arts of listening, resolving conflicts, and cooperation".

In fact, elements of such a broadening of education's scope are already being pioneered in innovative schools around the world, from inner-city North America to villages in Bangladesh. And they carry a bonus to tempt even the most rationalistic, results-oriented educator: better academic performance.

The second opening is for a further enrichment of our understanding of 'human development'. If education can combine ancient wisdom with the discoveries of cutting-edge neuroscience to make breakthroughs in developing emotional intelligence, forming character and teaching ethics, the choices involved in human development — "to live a long and healthy life, to be educated, and to have access to resources needed for a decent standard of living" — can become more possible for more people, much sooner.

Connections

A mountain of evidence, ranging from raw data to analytical reports, already documents the powerful relationship between lack of education and low human development — or, more positively, between access to education and progress in human development. Just a glance at country statistics for literacy, longevity and incomes shows a strong correlation (with certain notable exceptions) while numerous studies through the 1980s and '90s have yielded new insights, confirming the benign social, economic and human impact of investments in education.

Theodore Schultz wrote nearly forty years ago that education is the key factor contributing to economic growth and the individual's well-being — and more recently argued that investments in human capital

generate higher rates of return, and greater human development, than those in physical capital ("Investing in People: Schooling in Low Income Countries", *Economics of Education Review*, Feb. 1989, 6:3, 219, 222).

From Jomtien to Dakar

1. **March 1990** — *Jomtien Declaration (World Declaration on Education for All, plus Framework for Action) endorsed by 155 countries ... changes views, becoming reference point for policy development and accountability in meeting goals ... affirms right of all to education, focussing on universality, equity, learning, partnership.*
2. **The '90s** — *mixed results ... overall progress (1990-98): primary enrolment rises from 48% to 78, and access for girls from 38% to 68 ... East Asia, Pacific, Latin America and Caribbean reach near-universal primary enrolment ... but South Asia and sub-Saharan Africa still lag in numbers and quality.*
3. **April 2000** — *Dakar hosts World Education Forum, a 'stocktaking' and opportunity to reinvigorate commitment to basic education ... Framework of Action to be strengthened, with emphasis on: including the excluded; creating learning environment for the 'whole' child, young people and adults; engaging civil society; setting clear goals (for 2015); strengthening partnerships; exploiting technology for learning.*

A stream of policy papers and studies have, in particular, identified *basic education and literacy* as the key to ensuring the three related components of higher human development (access to knowledge, better standard of living, long and healthy life). The *World Declaration on Education for All* (1990, UNICEF) states that basic education (including primary and adult education) consists of a "combination of knowledge, values and skills that serve as a foundation for an individual's life-long learning and increased human development"; the World Bank's policy paper on primary education (also 1990) finds direct and positive impacts on human development (income, health, nutrition, etc.), and its 1995 policy review *Priorities and Strategies for Education* emphasizes that education is crucial for human development. Research, largely by the World Bank, has filled in many blanks by analyzing the rate of return on education. Psacharopoulos (*World Development*, Sept. 1994, 22:9, p. 1326) reports that primary education "continues to exhibit the highest social (and economic) profitability in all the world regions" — and argues that investing in human capital enables people in developing countries to benefit from the expanding global economy, thus strengthening the prospects for sustainable economic growth.

Various studies have found that:

- farmers (in 18 low-income countries) with four years of primary education produced 8% more (1980, *Farmer Education and Farm Efficiency*, World Bank);
- a one-year increase in schooling can increase wages by more than 10% — and has raised farm output and income by over 2% (Korea) and 5% (Malaysia) (*World Development Report 1991*, pp. 52-53);
- a 1% improvement in national literacy is directly associated with a two-year gain in life expectancy (Samuel Preston, 1976, *Mortality Patterns in National Populations*, Academic, N.Y.);
- education is directly related to health: the higher the parents' education, the less likely their child will die (Cochrane *et al.*, 1980, *The Effects of Education on Health*, World Bank);
- children of educated mothers are more likely to be enrolled in school, and to attain higher education (1986, *Investing in Children*, World Bank, pp. 7-8);
- women's education leads to better family health, especially for the children and themselves, partly because of higher family income but also due to the mother's increased

knowledge and use of better health and nutritional practices (*World Development Report 1993: Investing in Health*).

Thus we gave gained growing knowledge and detailed evidence to confirm the intuitive insight that there is a high degree of interdependence between education and human development — with many direct linkages that can create a synergy or virtuous circle. Increased effort and investment in education clearly yields a variety of proven benefits in many aspects of human development. Such knowledge offers a firm foundation and a powerful rationale for renewed emphasis on universal basic education in the new century.

Achievements and challenges

Both education and human development have made significant strides over the past two decades. They, and their connection, have been major items on the global agenda: the World Conference on Education for All (1990, in Jomtien, Thailand) focused international attention on the contribution education makes to human development, as well as on educational achievements, goals and challenges; and the relationship was examined further at other major conferences and summits (population 1994, social development 1995, women 1996).

Actual progress has been made, through efforts ranging from heroic to half-hearted, with results varying from impressive in some places to depressing in others. Globally, adult illiteracy fell from 55% in 1970 to 35% by the '90s ... and the percentage of the developing world's children (age 6-11) attending school rose from 48 in 1960, to 69 in 1980, to 76 (*World Education Report 1995*, UNESCO). There was an encouraging trend of increased access to educational opportunity during the past decade. And the *Human Development Report* confirms that most of the world's countries have improved both their human development index and their education index, even though incomes and purchasing power were lower in about a hundred countries in 1994 than they had been in the 1980s.

But advances have been painfully slow, challenges remain huge, and — since the child's need is *now* — opportunities continue to be lost. There are still about 900 million illiterate adults (two-thirds women) in the world of 2000, and 100 million children (including at least 60 million girls) missing from primary school. The gender gap is still wide, especially in the Middle East and South Asia, while enrolment rates remain staggeringly low in sub-Saharan Africa and South Asia. The pace of progress often seems glacial: from 1990 to 1995, female participation in primary education rose, but only from 42% to 42.2 in South Asia, and from 45.1% to 45.6 in sub-Saharan Africa (1996, *Education for All: Mid-Decade Meeting*, UNESCO, p. 39).

Why? Colclough and Lewin argue that, though recognizing education's social benefits, many developing countries have been slow to move toward universality because of rising educational costs, population growth, and government cutbacks in the 1980s. Even in China and India, where gross enrolment has climbed sharply over the past half-century, rates of completion of primary education are still low (Ahmed *et al.*, 1991, *Basic Education and National Development*, UNICEF).

Flagging official development assistance (ODA) for education and human development has been a contributing factor to slow or no progress. Although aid allocated to education rose by US$140 million in 1985-92, it fell as a share of ODA from 10% to 9 during that period (and from 11.5% to 8.7 in 1989-91). There were major declines by most OECD donors — because, it is argued, they still fail to see how education promotes a society's overall development (1995, *Education Aid Policies and Practices*, International Institute for Educational Planning, p. 12).

Verspoor cites four main reasons why such assistance has had little effect: "education aid has been quantitatively low; operational and bureaucratic practices have constrained the potential impact; intellectual basis for action has been very weak; and program design and implementation suffered from a shortage of well-trained and experienced professionals" (1992, *Challenges to the Planning of Education*, World Bank, p. 43).

Quantity vs. quality is yet another crucial issue and challenge. In low and middle-income countries the quality of education is generally low — and, in many places, while enrolment has risen, quality has deteriorated (Bruce Fuller, 1986, *Raising School Quality in Developing Countries*, World Bank). Improvement depends on finding different solutions that work in particular places, and carrying out diversified, localized plans of action (Carron and Châu, 1996, *The Quality of Primary Schools in Different Development Contexts*, UNESCO).

Remaining challenges range from low primary completion (about 30% drop-out rate across the developing world), to still-massive adult illiteracy (up from 840 million in 1970 to over 900 million now), to growing unmet demand for secondary and higher education.

The high-profile international conferences have set goals, promised 'best efforts', and targeted key areas: improved access, universal primary education and health care, gender equity, basic human needs. OECD countries are giving more priority to human development, including education, in their ODA goals: CIDA, for instance, adopted a policy on poverty reduction in 1996, and in 1997 issued another on meeting basic human needs, with basic/primary education a key component.

Accumulating evidence has become compelling in recent years, conveying a clear message that investing in education, in people, yields the biggest, most enduring benefits ... and that education for girls is the fastest, surest, most productive way to achieve sustainable human development. The challenge — to donors, developing countries, and communities — is to summon up the will, leadership and initiative to respond to such opportunity. Two regions in the world where this challenge is most apprent are South Asia and Africa.

South Asia

With one-fifth of Earth's people, but more than twice that share of the world's illiterates, and fully half its malnourished children, South Asia is where the global struggle for education and human development is going worst, and being largely lost. Two recent, revealing reports paint a vivid tableau, putting the region's plight into new perspective while also filling in telling details.

After sketching a broad picture of the region in 1997, the *Human Development in South Asia* report for 1998 reiterates that, despite its huge potential, and the common perception that sub-Saharan Africa holds last place, South Asia (Sri Lanka and the Maldives excepted) "has emerged as the poorest, the most illiterate, the most malnourished, and the least gender-sensitive region in the world". The report — prepared by Mahbub ul Haq, Khadija Haq, and a team of young South Asian researchers — focused in 1998 on education (governance in 1999), examining the bleak statistics, outlining the lesson to be learned from East Asia's progress, probing the meaning of 'security', surveying people-led initiatives, and proposing a regional action plan for human investment.

South Asia's early, and persisting, mistakes in human development are catalogued and contrasted with successful policies and behaviour in East Asia, where per capita incomes were comparable to South Asia's three decades ago but are now 27 times higher. In 1960 — despite rhetorical commitment to schooling, and a literacy rate of only 38% (far behind East Asia's 88%) — South Asia was investing only 2% of GNP in

education compared to 3.7% for East Asia. South Asia has continued to spend scarce public funds on prestigious/elitist universities and colleges: in 1994 primary education received only 47% of budget allocations, in contrast to 70% at a comparable stage of evolution in East Asia (which chose to leave higher education largely to the private sector).

Besides favouring tertiary over primary education, South Asia has neglected technical and vocational training, to its great disadvantage. In South Asia "less than 2% of children in the relevant age group ... are enrolling for technical education ... compared to over 10% in East Asia"; half drop out (from programs that often teach inappropriate skills), and many graduates (100,000 in India) remain unemployed or under-employed. Secondary school technical enrollment is 18.6% in Korea — but only 1.6% in Pakistan and 0.7% in Bangladesh.

A large, persistent gender gap in South Asia's underperforming education system further erodes its human development performance and prospects. Two-thirds of the region's adult females — 243 million women — are illiterate, female literacy (36%) is lower than sub-Saharan Africa's (48%), enrolment rates for girls continue to trail those for boys (69% vs. 88 at primary level), too few primary teachers are female (25-30%, though 82% in Sri Lanka), and many barriers of culture and poverty remain strong.

Poverty only partly explains the region's educational failures. Low income need not prevent progress toward universal basic education and literacy for all, as shown by the achievements of many countries (Cambodia, Cuba, Sri Lanka, Zimbabwe) and the familiar success story of Kerala — all of which have attained literacy levels, and often human development, equivalent or superior to far richer countries or states.

A plan to overcome South Asia's educational lethargy is set out in the 1998 report. Urgent needs include:

- schools for 65 million additional children (5-year target);
- dramatic improvement in quality and relevance of basic education;
- reformed training of more teachers, especially women;
- action to boost girls' enrolment;
- far more (and much more appropriate) technical/vocational education;
- wiser spending of bigger allocations;
- enforcement of compulsory primary education laws.

Funding is not the main obstacle, the report argues; universal primary education could be financed by a modest 5% annual reduction, or even a freeze, on military budgets in the only region of the world where such spending has gone up, not down, since the Cold War ended (South Asia's governments spent only $12 billion on education during 1990-96 while committing about $70 billion to defence). Rather, "the missing ingredient in most South Asian countries has been the political will". Leadership, genuine commitment and massive efforts, involving government, civil society, communities, educators, parents and students will be needed if education is to serve the people of South Asia as "engine for growth, passport to better health, the most effective contraceptive, (and) the road to empowerment".

Another recent, readable and remarkable document — the 1999 *Public Report on Basic Education* (PROBE) — takes a still-closer look at educational shortcomings and contrasts in India. It focuses on family and village realities and the consequent outcomes in five states of northern and central India, containing 40% of the country's people and more than

half its out-of-school children. Based on field surveys of 1376 households in 234 villages, the PROBE report (OUP, New Delhi) covers facts and myths about education in India and treats such topics as parental views, social discrimination, MLLs (meaningless levels of learning), Operation Blackboard, recent innovations, and the possibility of change. Villagers' words are directly and liberally quoted.

Whenever a teacher absconds from the classroom, or a parent withdraws a child from school on flimsy grounds, or an employer exploits a child labourer, the fundamental right to education stands violated.

– PROBE report, 1999

The report amply details the impact of "half a century of neglect" and government apathy. But it finds hopeful signs too, notably fast and widespread progress that has enabled Himachal Pradesh to rival Kerala and Goa in literacy levels — a breakthrough that may now be happening in a broad swath across the Himalayan region. This progress is attributed to a mix of factors — teacher dedication, official commitment, parental demand and involvement, civic cooperation, and a pattern of state initiative followed by public response. The report argues that "the schooling revolution in Himachal Pradesh ... *can* be realized on a broader basis" — but also notes "disquieting signs of official abdication" on universal basic education, creating "an urgent need to build the political momentum required to make the fundamental right to education a reality".

Africa

Representatives of African governments, NGOs, the private sector and international agencies meeting in Johannesburg recently at the All Sub-Saharan African Conference on Education for All, assessed the achievement of Education For All (EFA) goals set at Jomtien in 1990, reflected on the specific challenges Africa is facing, and formulated recommendations for action.

The Johannesburg gathering reiterated that, ten years ago in Jomtien, all Sub-Saharan African governments made a pledge to provide quality education for all, centred on the learner and the learning process. A mid- term assessment of EFA, in Amman, concluded that despite impressive achievements by some countries, a majority were lagging behind. Thus, the Amman Conference suggested refocussing on four key areas — quality, equity, relevance and capacity.

Several critical factors, which were either not assessed or were underestimated, have had a negative impact on implementation of the commitments made in Jomtien and Amman. These include: increased debt burden, difficulty in adjusting to the New World Economic Order, poor governance, conflicts and wars, globalization, and the impact of HIV/AIDS.

The Johannesburg EFA assessment concludes that despite some gains across Sub-Saharan countries, major areas of concern remains: Early Childhood Education is still poorly developed in most countries and is not listed among their top priorities. Universal Primary Education has been achieved in less than 10 countries, while in many others enrolment has stagnated or dropped, especially in those involved in armed conflicts and wars. Public spending in the education sector is still below the minimum requirement to provide quality basic education.

The Johannesburg conference reaffirms that education is a basic and necessary requirement for Africa's transformation and development. As outlined in the Johannesburg Declaration, education should be at the centre of human, social, economic and political development.

Realization of the new vision of education for Africa will depend largely on the extent to which national governments, regional institutions, and other

stakeholders commit themselves to achieving these goals. For Sub-Saharan African countries to reach the goals articulated in the Johannesburg Declaration, a Framework of Action proposes the following guiding strategies:

- Review and harmonize exiting policies and legislation.
- Increase and rationalize investment in education.
- Develop and strengthen national and institutional capacities.
- Review of curriculum and validation African indigenous knowledge, values and skills.
- Build capacities for educational change.
- Reorient and strengthen teacher education program.
- Adapt appropriate and cost-effective technologies.
- Promote and support African-based educational research.
- Build and strengthen genuine and sustainable partnership with other major stakeholders.

The Johannesburg Declaration on Education for all also emphasized the fact that for many Sub-Saharan African countries, the external debt problem and the effect of HIV/AIDS on the education system are major constraints. External debt and pressures exerted by structural adjustment programs imposed by foreign lenders are a major obstacle to efforts to increase spending on education. HIV/AIDS is also a serious constraint, as education systems in East and Southern Africa must cope with high incidence of HIV/AIDS among their students and teachers.

The Johannesburg meeting also made the following specific recommendations for international agencies, African governments, regional and sub-regional institutions, and civil society (including NGOs, the private sector, and religious bodies), urging all these institutions to work in a spirit of solidarity towards Education for All in Africa in the next decade. More specifically, the Conference urged International agencies to:

- listen to African voices and work in genuine partnership with African governments and civil society to enhance the achievement of EFA;
- ensure that savings from debt reduction are truly invested in education and the social sector in general;
- work with African governments to develop sound strategies of abolishing, not reducing, national debt in the long term;
- work with African governments and other partners to critically assess the side-effects of SAPs and other development programs, on education;
- promote more emphasis on capacity-building in such areas as innovations, new technologies, and educational materials production; and
- advocate for the mobilization of additional resources.

It called on African governments to:

- end armed conflict, and ensure security and a peaceful environment;
- promote good governance, transparency and accountability;
- play the leading role in mobilizing resources and coordinating key stakeholders, including communities, the private sector and development partners;
- allocate more resources to education, at least 7% of GDP;
- strengthen internal and external partnerships with various players;

- enhance sub-regional and regional cooperation to promote African Renaissance;
- create an enabling environment for full participation of women in leadership groups in education and development; and
- put in place conditions that ensure the integration of disadvantaged groups in education and development.

It urged Regional and sub-regional institutions to:

- put education as a top priority for the next decade in terms of policy, programs and activities;
- provide effective and proactive leadership in the implementation of regional education programs;
- foster and strengthen sub-regional and regional cooperation;
- play more active advocacy roles for the continent and let the voice of Africa be heard; and
- integrate educational programs better to avoid duplication and overlaps.

And it called on Civil Society, including NGOs, the private sector, and religious bodies to:

- strengthen lobbying and advocacy programs with various players;
- re-focus on community empowerment to alleviate poverty and strengthen community participation in education;
- promote trust and enhance genuine partnerships with other players in a mutually accepted manner for the benefit of African children and adult learners;
- support government and community efforts to promote sustained development through fostering quality education for all;
- enhance management capacities to meet the new responsibilities and promote good governance, transparency and accountability; and
- bring private-sector value systems and efficient practices into collective endeavour.

Options and strategies

There are many possible policy options for improving education and human development. To become solutions, the policies adopted must be comprehensive and inclusive, must go beyond traditional formulas, and must be applied in incremental, connected steps (rather than just carrying out the quickest and cheapest actions).

The prime option is to give top priority and commitment to basic education, as stressed at Jomtien and Copenhagen. Many end-of-century goals for access, literacy and equity have already been badly missed, but the need and opportunity remain, providing ample justification for redoubled effort.

Developing countries stand to gain, more than ever, from investing in human capital. By equipping their people better to take part in a growing and increasingly competitive global marketplace, they can raise standards of living and open the way to higher levels of human development. Multilateral institutions and aid agencies should encourage and support their efforts in education, in the interest of simultaneous human development and economic growth.

Sharper focus on female education will yield an array of economic and social benefits ranging from higher income and productivity to slower population growth and better family health. It will meanwhile enhance gender equity, foster social equality, and energize community initiatives in such areas as sanitation, nutrition and the environment. UNICEF's 1996-2001 program for girls' education, with new strategies to

suit varied needs and conditions, offers a pattern. Increased education of females will ensure long-run improvement in literacy and rising levels of human development.

Often, the constraints and issues pre-empting progress towards education for all vary with time and/or place. At any given place, and at a given time, the real prevalent constraints in achieving the objective of education for all, may be quite different from those that prevailed even a few years ago. Certainly, the major constraints in certain parts of South Asia today are different from those that prevail in certain parts of Africa. Thus, for instance, at some of the recent regional conferences held in Africa in preparation for the World Forum on Education — such as the Johannesburg meeting whose recommendations are outlined above, external debt and the problem of HIV/AIDS have been identified by African countries themselves as being some of the major constraints that need to be addressed.

While aiming at quantitative targets, policy-makers must also put more emphasis on quality — focusing on curriculum, relevance, training, and instructional aids. Investment in infrastructure should not be at the cost of what happens inside the building.

Donor countries and institutions must give substance to rhetoric and summit declarations by actually channeling funds into education. ODA and education sector funding targets have been routinely missed by virtually all donors.

Successful innovations in education and human development programs around the world should be carefully studied and adapted to different settings. Valuable lessons can be drawn from, for instance, BRAC's informal/alternative schooling for the rural poor, with its impressive track-record in enrolment, completion, female participation, and curriculum relevance ... or UNESCO's program in West Africa, incorporating literacy into income-generating cooperatives, along Grameen Bank lines.

However, non-governmental organizations, other agents of civil society, and even the private sector and international development organizations, cannot take on the responsibilities of national governments to provide for education for all on a sustained basis. Parents, teachers, NGOs, other elements of civil society, the private sector, school authorities, and particularly governments at all levels have important roles to play.

Decision-makers must therefore foster coherent cooperation between state, civil society (especially NGOs and community groups), the private sector, and the public, based on shared goals and mutual respect — each bringing its strengths to a massive undertaking for the common good. The vital importance of fostering such cooperation at the local level becomes more apparent when we recognize that it is essential — in planning and implementing a program of education for all — not only to draw upon local resources, but also to ensure that the education being provided is appropriate to local political, economic, socio-cultural and environmental needs.

Furthermore, new knowledge about how the brain works, and how to teach emotional literacy, has the potential to revitalize education and enhance human development everywhere. With good policy choices, and society-wide participation, the early part of the 21st century could become a time when education and human development flourish worldwide, making everyone's future brighter.

Thirty years ago, former CIDA President Paul Gérin-Lajoie made a plea, in a speech at the University of Ottawa, to "look beyond the confines of formalized and institutionalized education and the whole range of learning systems as an area of educational endeavour". When we consider

that an individual's education begins almost at the time of conception, and continues throughout childhood at home, within the extended family, within the neighbourhood/community/society, in schools and other institutions, and even after that in the workplace and the broader environment of a life, the need to 'look beyond' becomes obvious.

Beyond strategies: a vision of education

The key to education is that the drive must come from within. It must always be grounded in the person's desire and commitment to learn, to develop capabilities, and to achieve his or her own potential as a human being. As asserted in the preamble of the Canadian Human Rights Act, "Every individual should have an equal opportunity with other individuals to make for himself or herself the life that he or she is able and wishes to have, consistent with his or her duties and obligations as a member of society". Education is a means to this end — and, to the extent that education is the only real means that people have to achieve their full potential, it is an end in itself.

Parents, teachers, school authorities, the community, the country, and even the international community have a responsibility to provide a free, enabling environment for children and youth, and adults as well, to grow in knowledge and wisdom and realize their human potential. Since all human beings generally grow in knowledge and wisdom within their society and within their own environment, local needs, capabilities and culture are crucial ingredients in a person's education. This need is well recognized in the African saying, "It takes a village to educate a child".

Every individual on Earth has the right to have access to the knowledge needed to achieve that person's potential. Thus, 'Education for All' is not just rhetoric. It is a moral imperative and fiduciary responsibility of every individual, every parent, educator, and level of government that claims to have jurisdiction and responsibility for education. Likewise, every NGO and civil society institution that claims to work in the best interest of all, particularly those who profess to serve disadvantaged groups and thereby lay claim to public funds and support, has that same duty.

An individual's access to education must not be restricted by prejudice based upon gender, race, class, caste, family status or disability. Consequently, all decision-makers, parents, teachers, school authorities and governments should ensure that no such discrimination prevails. In the instance of people disadvantaged by disability or various kinds of prejudice, those with any responsibility or authority for their education may also have the added duty to accommodate them and provide for their special needs.

Parents have a right to choose the kind of education their children receive, which may require them to acquire more knowledge about the opportunities available. They also have a duty to act in the best interest of those children, and to respect their children's own awareness of their potential. Educators and governments that are responsible for 'education for all' but do not make an honest effort, breach their fiduciary responsibilities and should be held accountable. The same is true for any NGO or other civil-society or international organization that fails to 'walk the talk' and yet draws on public funds in excess of its actual contribution to education for all.

In a well-ordered society, the principle of education for all will be evident not only in governmental laws and priorities, but in the personal commitment of all those responsible for managing the institutional framework, as well as parents, teachers and people working in the civil society. Since education is a life-long process, even the private sector has a role to play: wise corporations recognize that their own long-term survival depends on their employees' continuing education and training. In fact, education for all

is one of the principal measures of a well-ordered society.

Countries and regions committed to education for all tend to rank high on the UNDP Human Development Index — even, as noted earlier, many with relatively low levels of income (such as Cuba, Sri Lanka and the Indian states of Kerala and Himachal Pradesh). In all cases, the commitment to education for all grew out of their own society. Sri Lanka, for example, made free and universal education a national priority as soon as it became independent; most of the Southeast Asian countries, as well as East Asia's high performers (Japan, Hong Kong, South Korea), made their own indigenous commitment to education for all.

Sometimes, strategies pursued by centralized bureaucracies, foreign powers or corporations promote cultural assimilation as they attempt to convert a local population into a cog in a domestically or foreign-owned industrial machine, through undue emphasis on a narrow set of technical and skill training. This version of 'education' can prove detrimental, actually making it harder for people in such societies to achieve their own potential.

Nevertheless, we are all members of a broader world community, so we should not shut ourselves in behind borders and close our minds to other sources of knowledge and wisdom. If education is *to be a true* instrument of development, people everywhere must use it not only to acquire the knowledge and skills needed to compete in globalized markets, but also to gain the wisdom to maintain their own freedom and independence within a very complex, competitive and interdependent world.

Just because the essential commitment must come from within does not mean that international development agencies have no role to fulfill. Canada, for instance, played a significant part in helping the Commonwealth countries of the Caribbean, soon after they gained independence, to build schools, develop teacher-training institutions, and even create the University of the West Indies.

Many Canadians also served as cooperants, teaching throughout the region — but still, the real commitment to work toward education for all came from the politicians, governments, educators, parents and civil society of those countries themselves. What Canada did was to support and facilitate local commitment, working together in a spirit of solidarity with Caribbean people who continued working towards the vision long after the Canadians had come and gone.

To be human is to be free. As Amaryta Sen has pointed out, *development is freedom* — freedom from want, from oppression — and education is a means to be free. But to be a free being also means to be a responsible being. In Gandhi's words, "One person's freedom stops where another person's rights begin". Thus, education also means learning to be responsible — knowing where your freedom stops and someone else's rights begin. It means as well acquiring the knowledge and ability to assert your rights and avoid being subjugated by another who will try to cross the line where your rights begin.

Note: The poem "Children Learn What They Live" adapted from the book with same title copyright © 1998 by Dorothy Law Nolte and Rachel Harris. Used by permission of Workman Publishing Co. Inc., New York All Rights Reserved

For more information

Should you require further information on education and human development, or any other subject related to international development, please contact IDIC Client Services at (819) 953-1055, or come to the 8th floor, 200 Promenade du Portage, Hull, Québec, K1A 0G4. The centre can put you in touch with a broad range of information sources on virtually any development issue. More information on CIDA and Canada's development cooperation is also available on the CIDA Home Page in Internet: http://www.acdi-cida.gc.ca.

This EXPRESS was written by Allan Thornley and Ranjit Perera. Comments from Wes Darou, Janet Dunnet, Frank Boahene, Jorge Rodrigu and Rajkumari Shanker are greatly appreciated.

DEVELOPMENT EXPRESS is produced to contribute to CIDA's realization of knowledge-based and continuous learning objectives. Our intent is to facilitate learning by providing reader access to consolidated information from significant works on critical topics and issues.

Ideas, views or comments

If you have any ideas or views to share or comments to make concerning the subject matter of this article, please send an e-mail to the editor (express@acdi-cida.gc.ca)

International Development Information Centre (IDIC)

Acting Director: Mardi Weltman
Development Express Editor/Manager:
Ranjit Perera, Ph.D.
Publishing:
The original article was summarized by
Allan Thornley
Design and Layout:
Allan du Manoir Communications
Translation:
CIDA Translation Service
Printing:
Canada Communication Group

Pour de plus amples renseignements

Si vous souhaitez obtenir de plus amples renseignements sur l'éducation et le développement ou sur tout autre sujet touchant au développement international, vous pouvez téléphoner au Service à la clientèle du CIDI, au (819) 953-1055, ou encore vous rendre au 8e étage, 200 promenade du Portage, Hull (Québec), K1A 0G4. Le Centre peut vous faciliter l'accès à toute une gamme de sources d'information sur presque toutes les questions de développement. Vous pouvez également vous renseigner sur l'ACDI et les programmes canadiens de coopération au développement en visitant le site de l'ACDI sur Internet : http://www.acdi-cida.gc.ca.

Ce numéro a été écrit par Allan Thornley et Ranjit Perera. Les commentaires de Wes Darou, Janet Dunnet, Frank Boahene, Jorge Rodrigu et Rajkumari Shanker ont été grandement appréciés.

EXPRESS SUR LE DÉVELOPPEMENT entend favoriser l'acquisition d'une culture du savoir et d'apprentissage permanent au sein de l'ACDI. Le but visé est de faciliter l'apprentissage en offrant aux lecteurs une synthèse des renseignements contenus dans des travaux d'envergure portant sur des sujets et problèmes importants.

Idées, vues ou commentaires

N'hésitez pas à communiquer vos idées, vos vues ou vos commentaires concernant le sujet traité dans ce numéro en adressant un courrier au rédacteur en chef : express@acdi-cida.gc.ca.

Centre d'information sur le développement international (CIDI)

Directrice par intérim : Mardi Weltman
Rédacteur en chef/directeur :
Ranjit Perera, Ph.D.
Conception graphique et mise en page :
Allan du Manoir Communications
Traduction :
Service de traduction de l'ACDI
Impression :
Groupe Communication Canada

NUMÉRO SPÉCIAL DU NOUVEAU MILLÉNAIRE

EXPRESS
SUR LE DÉVELOPPEMENT

CENTRE D'INFORMATIONM SUR LE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL
N° 3 1999-2000

L'éducation et le développement humain

par Allan Thornley et Ranjit Perera, Ph.D.*

Quel sens faut-il donner au développement humain et à l'éducation en l'an 2000? En quoi ces deux éléments sont-ils liés? La vision dominante en matière d'éducation est-elle si fragmentaire et si déséquilibrée que nous ratons des occasions de faire progresser le développement humain?

De l'avis unanime de la collectivité mondiale, la coopération internationale vise à favoriser le développement humain durable, et l'éducation joue un rôle décisif à cet égard, non seulement parce qu'elle constitue le principal moyen d'atteindre ce but, mais aussi parce qu'elle permet d'enrichir et l'élargir la définition de l'être humain. Ces deux concepts que sont le développement humain et l'éducation, ainsi que leurs liens de causalité (à propos desquels nous avons tous nos expériences et nos opinions propres) occupent donc une place centrale dans les perspectives d'avenir du développement. Le temps est donc venu pour tous de regarder ces questions sous un jour nouveau.

Dans un premier temps, les auteurs examinent les définitions des deux concepts, la récente émergence du concept moderne de développement humain et diverses recommandations pour l'éducation. Puis, ils donnent un aperçu du rôle de l'éducation dans le développement. Ils se penchent ensuite sur quelques tendances, réalisations et défis dans ce domaine crucial et suggèrent un certain nombre de mesures générales et d'orientations possibles. Les auteurs se demandent également si notre vision de l'éducation n'est pas trop étroite et proposent de l'élargir de manière radicale pour inclure explicitement des aspects tels les valeurs, le caractère, la responsabilité et l'apprentissage affectif.

Concept initialement popularisé et clarifié pas plus tard qu'en 1990, dans le premier *Rapport mondial sur le développement humain* du PNUD, **le développement humain** était défini au départ comme un processus d'élargissement des choix qui s'offrent aux gens, plus particulièrement un processus devant leur permettre de choisir de vivre longtemps et en bonne santé, d'être éduqués et d'avoir accès aux ressources nécessaires pour maintenir un niveau de vie décent. Le concept de développement humain, ainsi que la terminologie et les outils d'analyse connexes, ont pris forme sous les auspices du regretté Mahbub ul Haq et ont été développés par la suite. Trois éléments essentiels avaient été dégagés : l'égalité des chances, la

* Ce numéro a été rédigé par Allan Thornley et Ranjit Perera. Les opinions exprimées sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les politiques de l'ACDI. Les auteurs tiennent à souligner la contribution de Dan Thakur à la préparation de ce numéro. Le contenu des bulletins ne doit aucunement être interprété comme modifiant ou révisant les politiques actuelles de l'Agence.

Agence canadienne de développement international
Canadian International Development Agency

réduction de la pauvreté et l'équité des revenus; la viabilité intergénérations; l'autonomisation, de manière que les gens puissent participer au développement et en bénéficier. Puis, dans le *Rapport mondial sur le développement humain 1996*, l'accent a été mis sur les sexospécificités (si le développement humain ne tient pas compte des considérations liées aux sexospécificités, il est en péril), et l'indice de développement humain, un outil novateur, s'est enrichi par l'ajout de l'indicateur des disparités entre les sexes dans le développement humain et l'indicateur de l'habilitation des femmes.

Entre temps, le développement humain est entré dans le vocabulaire des sommets mondiaux, d'abord en 1994 à la conférence sur la population au Caire et plus encore au Sommet mondial pour le développement social en 1995 à Copenhague. Très rapidement, comme le mentionne Richard Jolly (1997, *Global Gouvernance*, 3:2, 233-234), le développement humain s'est substitué à des termes plus restrictifs utilisés jusque-là : développement des ressources humaines, développement du secteur social, réduction de la pauvreté. Au début du XXI[e] siècle, le développement humain est généralement considéré comme un concept fondamental et inclusif, le terme-code qui représente le mieux tout un ensemble complexe de questions, de secteurs, de priorités, de besoins et de buts liés au combat pour une vie meilleure.

L'éducation est depuis toujours une préoccupation universelle; elle constitue également un vaste domaine riche en théories souvent obscures, impossibles à prouver ou contradictoires, ainsi qu'une question urgente et prioritaire pour toutes les familles où qu'elles vivent.

L'éducation, pour qui? Même les plus conservateurs semblent se rallier au consensus : l'éducation pour tous, partout, dans l'intérêt bien compris de chacun.

L'éducation, à quelle fin? Pour former des adultes, des parents, des citoyens, des producteurs, des consommateurs, des entrepreneurs, des piliers d'entreprise, des penseurs indépendants, des êtres conscientisés, des êtres civilisés, des collaborateurs imaginatifs? D'Aristote aux pédagogues modernes, des milliers de réponses ont été données à cette question.

En 1908, le poète et enseignant bengali Tagore, vénéré dans le monde entier, avait anticipé bon nombre de concepts modernes en déclarant que l'éducation est un droit qui permet aux individus et aux communautés de donner une suite à la réflexion. Ghandi préconisait la nouvelle éducation ou éducation de base (*nai talim*); celle-ci devait tenir compte des besoins de la société, de ses valeurs, de ses traditions, de son environnement, ainsi que s'étendre à tous les membres de la société, particulièrement les groupes marginalisés, comme les femmes et les populations rurales. Rejetant le système élitiste et hiérarchique imposé à l'Inde coloniale, Ghandi insistait sur une éducation en langue vernaculaire, ancrée dans la réalité rurale, dispensée peut-être par une personne qui, assise à l'ombre d'un arbre, communiquerait son savoir gratuitement à ceux qui veulent apprendre.

En Occident, John Dewey a préconisé l'abandon des méthodes traditionnelles en faveur d'une approche progressive centrée sur l'enfant; Maria Montessori, dans le domaine de la psychopédagogie, a plaidé en faveur d'interventions précoces pour encourager l'épanouissement de la personnalité de l'enfant. Paulo Freire, dans *Pédagogie des opprimés* (1970), désirait libérer les gens des chaînes de l'oppression grâce à une éducation non institutionnelle ancrée dans la réalité, de manière qu'ils puissent faire des choix et participer à la vie de leur société, tandis que, la même année, Ivan Illich plaidait avec vigueur pour la « déscolarisation » dans *Une société sans école*.

Julius Nyerere considérait qu'en Occident et dans les pays communistes l'éducation visait à préparer les jeunes à vivre en société et à servir celle-ci, ainsi qu'à transmettre le savoir, les compétences, les valeurs et les attitudes de cette société (*Education for Self-Reliance*, 1968). Selon lui, si l'éducation échoue à l'un ou l'autre de ces égards, le progrès social est menacé, suggérant ainsi qu'il existe un lien étroit entre l'éducation et le développement humain. En

Tanzanie, l'éducation devait encourager le développement de citoyens fiers, indépendants et libres, conscients des avantages de la coopération, ainsi que des problèmes qui s'y rattachent.

Pour que l'éducation soit universelle et qu'elles atteignent les divers buts visés, elle doit revêtir des formes si différentes que cela rend impossible toute définition. Toutefois, c'est ce que tente de faire le rapport présenté en 1996 à l'UNESCO par la Commission internationale sur l'éducation et l'apprentissage pour le 21e siècle, *L'éducation: un trésor est caché dedans*.

L'éducation est fondée sur quatre piliers : *apprendre à connaître*, en combinant une culture générale suffisamment étendue avec la possibilité de travailler en profondeur un petit nombre de matières; *apprendre à faire*, afin d'acquérir une qualification professionnelle soit spontanément soit formellement dans le cadre des expériences sociales ou de travail qui s'offrent aux gens; *apprendre à vivre ensemble*, en développant la compréhension de l'autre et la perception des interdépendances; *apprendre à être*, pour mieux épanouir sa personnalité et être en mesure d'agir avec une capacité toujours renforcée d'autonomie, de jugement et de responsabilité personnelle.

Mais cette définition soulève d'autres questions. Quel *type* d'éducation peut le mieux encourager ce genre d'apprentissage? La scolarisation? Dans l'affirmative, quel type d'écoles? Publiques, privées, alternatives, à la demande, confessionnelle, à but non lucratif? Un seul type d'écoles peut-il répondre aux besoins de tous? Est-ce que l'expérience commune de la démocratie que permet l'école publique l'emporte sur les avantages que présentent les institutions plus spécialisées? L'école peut-elle transmettre des valeurs lorsque celles-ci varient d'une famille à une autre? Peut-elle développer le sens des responsabilités lorsque les enfants sont confrontés à de puissantes forces sociales allant de l'individualisme pathologique au conformisme asphyxiant, de la pression des camarades à la surmédiatisation?

Même le but le plus fondamental de l'éducation — l'alphabétisation — est problématique. Quel type d'alphabétisation? Savoir lire et écrire? La littératie fonctionnelle? La littératie de haut niveau? Ou la culture informatique? On monte la barre alors même que déjà les chances sont inégales. Et plus tard, qu'est-ce qui est le plus utile pour l'étudiant ou la société, une formation technique ou une éducation générale? Les spécialistes ne s'entendent pas sur ce point. Une étude réalisée pour le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, publiée en décembre 1999, fait valoir que le marché du travail accorde encore plus d'importance aux sciences sociales et humaines qu'aux sciences et au génie, particulièrement dans le cas des femmes, et que « le technicisme est trop étroit pour préparer le Canada à entrer de plain-pied dans le nouveau millénaire », ce que corroborent entre autres des études effectuées par George Psacharopoulos (1985, *Education for Development*, Banque mondiale), indiquant que les taux de rendement social pour la formation technique sont inférieurs à ceux pour la formation générale. Cependant, les présidents d'entreprises de pointe se plaignent de la pénurie de techniciens compétents, et le rapport *1998 Human Development in South Asia* soutient (p. 97) que le taux de rendement est *plus élevé* pour la formation technique et professionnelle lorsqu'elle est efficace par rapport aux coûts et directement liée aux marchés du travail.

En 1967, Martin Luther King a écrit que le meilleur moyen d'offrir une éducation de qualité à tous était vraisemblablement d'avoir des campus (très étendus) dotés d'un grand nombre de spécialistes de l'enseignement et de superbes installations. Alvin Toffler a déclaré que l'éducation offerte dans les années 1970 était un anachronisme désespérant et a réclamé une éducation assistée par ordinateur pour le futur. Et, dans les écoles d'aujourd'hui, où le terme « moniteur » a un sens différent, les théories du comportementaliste B.F. Skinner et son conditionnement opérant (« boîte de Skinner »), considérés comme étrangement mécanistes dans les années 50, nous apparaissent maintenant comme prophétiques.

Chaque enfant apprend par l'exemple

S'il vit entouré de critiques, il apprend à blâmer.
S'il vit entouré d'hostilité, il apprend à être agressif.
S'il vit entouré de moqueries, il apprend à être timide.
S'il vit entouré de honte, il apprend à se sentir coupable.

S'il vit entouré de tolérance, il apprend à être patient.
S'il vit entouré d'encouragements, il apprend à agir.
S'il vit entouré d'éloges, il apprend à complimenter.
S'il vit entouré de probité, il apprend à être juste.

S'il vit entouré de sécurité, il apprend à faire confiance.
S'il vit entouré d'approbation, il apprend à s'accepter.
S'il vit entouré de compréhension, il apprend à être tolérant.
S'il vit entouré d'amitié, il apprend à aimer la vie.

– Tous droits réservés © 1972 par Dorothy Law Nolte (voir la note)

Il semble aller de soi que les écoles devraient être centrées sur l'enfant, comme le soutiennent depuis longtemps les partisans de la pédagogie progressive en Amérique du Nord. Mais les traditionalistes, comme Robert Hutchins de l'Université de Chicago et Hilda Neatby (*So Little for the Mind*) du Canada, s'en sont pris à la médiocrité moderne et ont vanté les vertus d'un savoir plus classique. Un sondage mené par la télévision américaine en 1999 indique que 78 % des répondants considéraient la mémorisation comme la meilleure façon d'apprendre, tandis que certains penseurs (dont Leon Botstein, président du Bard College) soutiennent que, les enfants mûrissant plus rapidement, il faudrait accélérer le rythme d'apprentissage pour éviter qu'ils ne perdent leur temps à faire deux ou trois années d'études secondaires ennuyeuses.

Peu importe le virage qui sera pris, certaines grandes vérités au sujet de l'éducation demeureront valables bien au-delà de l'an 2000. Comme le signalent deux importants rapports publiés en 1996, la principale fonction de l'éducation est de donner les moyens aux gens de prendre en charge leur développement et celui de leur société, ainsi que de se perfectionner et de faire progresser leur société (*L'éducation : un trésor est caché dedans*). Et si nous voulons atteindre le but fondamental, à savoir le développement humain (*La coopération pour le développement à l'aube du XXI siècle, CAD/OCDE*), il faut mettre l'accent sur l'éducation, y consacrer d'importantes ressources et réaliser des progrès considérables dans ce domaine. Tous les humains veulent et doivent au moins savoir lire, écrire et compter afin de bien vivre, de participer à la vie sociale et de s'épanouir pleinement.

La dimension manquante de l'éducation

Qu'en serait-il si la conception répandue de l'éducation — qui met l'accent sur les taux de scolarisation, les brevets d'enseignement, l'évaluation quantitative des connaissances acquises et le rendement économique — était elle-même totalement inadéquate? Et si, préoccupés que nous sommes par la conception traditionnelle bien connue de l'éducation (précisément parce que les défis qu'elle pose sont si énormes et si complexes), une grande partie des éléments nous échappent et les arbres nous cachent la forêt?

Les écoles cherchent à former l'esprit. La rationalité est la valeur centrale des systèmes d'éducation qui insistent fortement sur les méthodes pédagogiques et la progression de l'apprentissage pour transmettre des connaissances et des compétences théoriques ou professionnelles. Leur plus grande vertu est le Q. I. et le résultat essentiel, les notes d'examen.

Toutefois, l'intelligence seule est une force non canalisée, et la réussite scolaire n'est qu'un matériau brut pour une vie constructive. L'école réussit peut-être à former des personnes capables de gagner leur vie et de survivre dans la société, mais elle ne les aide guère à acquérir les valeurs, les principes moraux et le caractère qui donnent un sens à la vie et qui permettent d'apporter une contribution utile à la famille, à la collectivité et à la société.

L'existence de l'homme est tout entière déterminée par l'élan que lui imprime son éducation.

– Platon

Les enseignements et les préceptes moraux qui font de l'homme un être sain et ceux qui le préparent au rôle d'homme d'État ou de monarque sont aussi plus ou moins identiques.

– Aristote

Que chaque maison, baraque ou abri de fortune devienne un centre d'apprentissage.

– Nelson Mandela

Nous pourrions maintenant nous occuper des questions qui sont tout à fait négligées. L'éducation devrait avoir pour but premier de former le caractère.

– Gandhi, Conférence sur l'éducation à Gujarat, 1917
[Traduction]

De telles préoccupations, considérées comme des questions d'ordre moral ou personnel, ont été jusqu'ici principalement du ressort d'autres agents de socialisation et de formation du caractère : la famille élargie, l'église, les voisins et la communauté. Les enseignants ne jouent à ce niveau qu'un rôle aléatoire et intermittent. Cependant, la désintégration des institutions traditionnelles a créé un vide moral, et même l'influence de la famille nucléaire s'amenuise. Le psychologue Daniel Goleman fait remarquer qu'aux États-Unis la probabilité de divorce était de 18 % pour ceux qui se sont mariés en 1920 et de 67 % pour les mariés des années 90 (1995, *Emotional Intelligence*, Bantam, N.Y.), ce qui préfigure vraisemblablement l'avenir des autres sociétés qui se moderniseront. Pour ce qui est de l'influence formatrice, le terrain est de plus en plus occupé par les pairs et les médias, y compris Internet.

De plus, les humains sont tout autant guidés par les émotions que par la raison. Leur chance d'avoir une vie heureuse, productive et constructive dépend tout autant d'éléments de la personnalité, largement ignorés par le système d'éducation, que de l'intellect, sur lequel convergent son attention et ses ressources. Deux nouvelles possibilités s'offrent donc en ce qui concerne l'éducation et le développement humain.

Première possibilité : accorder une attention considérable au développement de l'intelligence émotionnelle de l'enfant, de l'étudiant ou de la personne, car une telle mesure présente de belles perspectives pour le renforcement du caractère et de l'efficacité de l'individu. Selon Goleman, les nouvelles découvertes concernant l'architecture émotionnelle du cerveau nous fournissent des données neurologiques donnant à penser qu'il est possible de former les comportements émotionnels des enfants. Des recherches récentes suggèrent que les années de la pré-adolescence peuvent être tout aussi formatrices que celles de la petite enfance.
Une percée capitale pourrait être faite dans le domaine de l'éducation, au niveau du développement émotionnel, si nous pouvions trouver des moyens d'encourager et de cultiver les qualités que sont la conscience de soi, l'autorégulation, la motivation, la responsabilité et la persévérance, tout en nous attaquant aux symptômes d'un malaise mondialement répandu et apparemment grandissant, à savoir la violence, le dégoût de soi, les troubles de la nutrition, le sentiment d'aliénation et la dépression.

« S'il y a un remède, écrit Goleman, je pense qu'il réside dans notre façon de préparer les jeunes à la vie. À l'heure actuelle, nous laissons l'acquisition des compétences émotionnelles au hasard, avec des résultats de plus en plus désastreux. Il existe une solution : une nouvelle vision de ce que l'école peut faire pour former l'étudiant dans son intégralité, en favorisant le développement de l'intelligence traditionnelle et de l'intelligence émotionnelle (...) J'imagine qu'un jour l'éducation inclura systématiquement l'apprentissage de compétences humaines essentielles comme la conscience de soi, l'autorégulation, l'empathie, ainsi que l'art d'écouter, de régler les conflits et de coopérer. »

De fait, partout dans le monde, des quartiers déshérités des grandes villes nord-américaines aux villages du Bangladesh, des écoles novatrices ont déjà intégré certains de ces éléments à leur programme scolaire. Et, en prime, ces éléments procurent un avantage qui séduit même l'éducateur le plus rationaliste, le

plus préoccupé par les résultats : un meilleur rendement scolaire.

Une deuxième possibilité s'offre : approfondir notre compréhension du développement humain. Si l'éducation peut associer la sagesse ancienne et les dernières découvertes de la neuroscience pour faire des percées au regard du développement de l'intelligence émotionnelle, de la formation du caractère et de l'enseignement de l'éthique, davantage de personnes pourront, plus rapidement, faire les choix que nécessite le développement humain — c'est-à-dire vivre longtemps et en bonne santé, être instruit et avoir accès aux ressources nécessaires pour vivre décemment.

Liens

Une montagne de preuves, allant de données brutes à des rapports d'analyse, viennent étayer le lien étroit entre un manque de connaissances et un développement humain lacunaire ou, de façon plus positive, entre l'accès à l'éducation et le progrès sur le plan du développement humain. Il suffit de jeter un coup d'oeil aux statistiques nationales sur l'alphabétisation, la longévité et le revenu pour constater cette étroite corrélation (à quelques notables exceptions). En outre, de nombreuses études réalisées dans les années 80 et 90 ont fourni de nouvelles données et confirmé les répercussions sociales, économiques et humaines salutaires des investissements dans l'éducation.

Il y a près de quarante ans, Theodore Schultz écrivait que l'éducation était un facteur clé de la croissance économique et du mieux-être de l'individu. Plus récemment, il faisait valoir qu'investir dans le capital humain générait des taux de rendement plus élevés et favorisait davantage le développement humain qu'investir dans le capital physique (« Investing in People: Schooling in Low Income Countries », *Economics of Education Review*, février 1989, 6:3, 219, 222).

Une série de documents d'orientation et d'études ont, en particulier, mentionné que *l'éducation de base et l'alphabétisation* constituaient la clé de la concrétisation des trois éléments connexes d'un développement humain plus poussé (l'accès au savoir, l'amélioration du niveau de vie, ainsi que la longévité et la santé). La *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* (1990, UNICEF) définit l'éducation de base (dont l'enseignement primaire et l'éducation aux adultes) comme une combinaison de connaissances, de valeurs et de compétences qui sert de fondement à l'apprentissage continu et au progrès du développement humain; le document d'orientation de la Banque mondiale sur l'enseignement primaire (publié aussi en 1990) constate les effets positifs directs de l'éducation sur le développement humain (revenu, santé, nutrition entre autres), et l'examen de sa politique, réalisée en 1995, *Priorités et stratégies pour l'éducation : une étude de la Banque mondiale*, insiste sur le fait que l'éducation joue un rôle crucial dans le développement humain.

De Jomtien à Dakar

1. **Mars 1990** — *La déclaration de Jomtien (Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et le cadre d'action), approuvée par 155 pays, change les façons de voir, devenant le point de référence pour l'élaboration des politiques et la responsabilisation au regard de l'atteinte des buts; elle affirme le droit à l'éducation pour tous et met l'accent sur l'universalité, l'équité, l'apprentissage et le partenariat.*
2. **Les années 90** — *Résultats variables et progrès général (1990-1998) : hausse du taux de scolarisation au primaire (de 48 à 78 %) et amélioration de l'accès des filles (de 38 à 68 %); en Asie de l'Est, dans la région du Pacifique, en Amérique latine et dans les Antilles, presque tous les enfants fréquentent l'école primaire, mais l'Asie du Sud et l'Afrique subsaharienne accusent un retard tant en ce qui concerne le nombre d'enfants scolarisés que la qualité de l'enseignement.*
3. **Avril 2000** — *Dakar accueille le Forum mondial sur l'éducation; ce sera l'occasion de dresser un bilan et de revigorer les engagements pris au regard de l'éducation de base. Le cadre d'action doit être renforcé et mettre l'accent sur les éléments suivants : l'intégration des exclus; la création d'un contexte d'apprentissage pour l'enfant, le jeune et l'adulte dans leur intégralité; la mobilisation de la société civile; l'établissement de buts clairs pour 2015; le renforcement des partenariats; le recours à la technologie pour l'apprentissage.*

La recherche, effectuée essentiellement par la Banque mondiale, a permis de recueillir de nouvelles données grâce à l'analyse du taux de rendement de l'éducation. Psacharopoulos (*World Development*, septembre 1994, 22:9, p. 1326) indique que l'enseignement primaire continue d'offrir la meilleure rentabilité collective et économique partout dans le monde et fait valoir qu'investir dans le capital humain permet aux populations des pays en développement de profiter de l'économie mondiale en expansion, renforçant ainsi les perspectives de croissance économique durable.

Il ressort ce qui suit de diverses études :

- les fermiers (de 18 pays à faible revenu) qui ont reçu quatre ans d'instruction accroissent de 8% leur production (1980, *Farmer Education and Farm Efficiency*, Banque mondiale);
- une année d'instruction supplémentaire peut se traduire par une hausse de revenu excédant 10 % et a entraîné une augmentation de la productivité agricole et du revenu de plus de 2 % en Corée et de plus de 5 % en Malaisie (*Rapport sur le développement dans le monde 1991*, p. 52-53);
- une hausse de 1% du taux d'alphabétisation national est directement associée à une amélioration de l'espérance de vie (une gain de deux ans) (Samuel Preston, 1976, *Mortality Patterns in National Populations*, Academic, N.Y.);
- l'éducation et la santé sont directement liées : plus les parents sont instruits, moins le risque de décès des enfants est élevé (Cochrane *et al.*, 1980, *The Effects of Education on Health*, Banque mondiale);
- les enfants dont les mères sont instruites ont plus de chances d'aller à l'école et de faire des études supérieures (1986, *Investing in Children*, Banque mondiale, p. 7-8);
- l'éducation des femmes permet d'améliorer la santé de la famille, particulièrement celle des enfants et des femmes, en partie à cause du revenu familial plus élevé, mais aussi en raison des connaissances plus poussées de la mère et de meilleures pratiques sanitaires et nutritionnelles (*Rapport sur le développement dans le monde 1993*).

Nous possédons donc de nouvelles connaissances et des preuves détaillées qui viennent confirmer l'intuition que l'éducation et le développement humain sont étroitement liés — de nombreux liens directs pouvant créer une synergie ou un cercle vertueux. Des efforts et des investissements accrus dans le domaine de l'éducation procurent clairement des avantages avérés dans de nombreux secteurs du développement humain. C'est pourquoi, il faut insister avec plus de vigueur sur l'importance d'une éducation de base universelle au XXI[e] siècle.

Réalisations et défis

Au cours des vingt dernières années, des progrès considérables ont été accomplis aux chapitres de l'éducation et du développement humain. Ces questions, ainsi que les liens existant entre elles, ont occupé une grande place dans les préoccupations mondiales : la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (1990, à Jomtien, en Thaïlande) a attiré l'attention de la communauté internationale sur le rôle de l'éducation dans le développement humain, ainsi que sur les réalisations, les but et les défis dans le domaine de l'éducation; les liens entre l'éducation et le développement humain ont aussi été examinés lors d'importants sommets et conférences (sur la population en 1994, le développement social en 1995, les femmes en 1996).

Des progrès réels ont été accomplis grâce aux efforts déployés, qu'ils aient été héroïques ou timides. Les résultats obtenus sont parfois impressionnants, parfois déprimants. À l'échelon mondial, le taux d'analphabétisme chez les adultes a reculé, tombant de 55 % dans les années 70 à 35 % dans les années 90, et la proportion d'enfants de 6 à 11 ans qui fréquentent l'école dans les pays en développement a augmenté, passant de 48 % en 1960 à 69 % en 1980, puis à 76 % (*Rapport mondial sur l'éducation 1995*, UNESCO). Au cours des dix dernières années, on a noté une

tendance encourageante, à savoir l'amélioration des possibilités d'accès à l'enseignement. Et le *Rapport mondial sur le développement humain* confirme que la majorité des pays ont vu une amélioration de leur indicateur de développement humain et de leur indice de scolarisation, même si, en 1994, dans une centaine de pays, les revenus et le pouvoir d'achat étaient inférieurs à ceux enregistrées dans les années 80.

Cependant, les progrès sont terriblement lents, les problèmes, énormes, et, les besoins des enfants étant *immédiats*, on continue de rater des occasions d'agir. En l'an 2000, on compte encore dans le monde quelque 900 millions d'adultes qui ne savent ni lire ni écrire (dont les deux tiers sont des femmes) et 100 millions d'enfants (dont au moins 60 millions de filles) qui ne reçoivent aucune instruction primaire. L'écart entre les sexes est encore énorme, particulièrement au Moyen-Orient et en Asie du Sud, tandis que les taux de scolarisation demeurent étonnamment faibles en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud. Les progrès semblent souvent infimes : entre 1990 et 1995, le taux de fréquentation scolaire des filles au primaire a augmenté de seulement 0,2 % en Asie du Sud (passant de 42 % à 42,2 %) et de 0,5 % en Afrique subsaharienne (passant de 45,1 % à 45,6 %) (1996, *Education for All: Mid-Decade Meeting*, UNESCO, p. 39).

Pourquoi en est-il ainsi? Colclough et Lewin font valoir que, même s'ils reconnaissent les avantages sociaux de l'éducation, de nombreux pays en développement tardent à l'universaliser en raison de ses coûts croissants, de l'augmentation de la population et des compressions effectuées par les gouvernements dans les années 80. Même en Chine et en Inde, où le taux brut de scolarisation a connu une hausse considérable au cours des cinquante dernières années, les taux d'achèvement du niveau primaire sont encore faibles (Ahmed *et al.*, 1991, *Basic Education and National Development*, UNICEF).

Le peu de ressources de l'aide publique au développement (APD) consacrées à l'éducation et au développement humain a contribué à ralentir les progrès ou à les empêcher. Même si l'aide affectée à l'éducation a augmenté de 140 millions de dollars américains entre 1985 et 1992, la part de l'APD consacrée à l'éducation a diminué, passant de 10 % à 9 % au cours de cette période (et de 11,5 % à 8,7 % entre 1989 et 1991). La majorité des pays donateurs de l'OCDE ont diminué considérablement les fonds consacrés à l'éducation parce que, soutient-on, ils ne voyaient pas en quoi l'éducation favorisait le développement global de la société (1995, *Education Aid Policies and Practices*, Institut international de la planification de l'éducation, p. 12). Verspoor invoque quatre grandes raisons pour expliquer le peu d'impact de cette aide : l'aide à l'éducation était faible; les pratiques opérationnelles et administratives ont limité l'impact potentiel; les raisons objectives d'agir étaient très insuffisantes; la pénurie de professionnels compétents et expérimentés a nui à la conception et à la mise en oeuvre de programmes (1992, *Challenges to the Planning of Education*, Banque mondiale, p. 43).

Autre question cruciale et problème important : l'opposition entre l'aspect quantitatif et l'aspect qualitatif. Dans les pays à faible revenu et à revenu moyen, l'éducation est généralement de mauvaise qualité et, dans de nombreux pays, la hausse du taux de scolarisation s'est accompagnée d'une détérioration de la qualité de l'éducation (Bruce Fuller, 1986, *Raising School Quality in Developing Countries*, Banque mondiale). Pour améliorer la situation, il faut trouver des solutions adaptées aux circonstances et mettre en oeuvre des plans d'action diversifiés et localisés (Carron et Châu, 1996, *The Quality of Primary Schools in Different Development Contexts*, UNESCO).

D'autres problèmes restent à régler, qui vont du faible taux d'achèvement du primaire (le taux d'abandon scolaire est d'environ 30 % dans les pays en développement), à l'analphabétisme généralisé chez les adultes (840 millions en 1970 et plus de 900 millions maintenant), et à une demande croissante insatisfaite au chapitre de l'enseignement secondaire et supérieur.

Les conférences internationales largement médiatisées ont établi des buts, promis de tout mettre en oeuvre et ciblé des domaines clés : l'amélioration de l'accès à

l'éducation, l'universalité de l'enseignement primaire et des soins de santé, l'égalité entre les sexes et les besoins humains fondamentaux. Les pays de l'OCDE mettent davantage l'accent sur le développement humain, y compris l'éducation, dans les objectifs fixés pour l'APD. Par exemple, l'ACDI a adopté une politique sur la réduction de la pauvreté en 1996 et une politique sur la satisfaction des besoins humains fondamentaux en 1997, dont une des principales composantes est l'éducation de base (enseignement primaire).

Les preuves recueillies sont devenues irréfutables ces dernières années. Elles montrent clairement qu'investir dans l'éducation, dans les ressources humaines, est la mesure qui offre les avantages les plus notables et les plus durables, et que l'éducation des filles est le moyen le plus rapide, le plus sûr et le plus productif de réaliser un développement humain durable. Le défi — pour les donateurs, les pays en développement et les communautés — consiste à faire appel à la volonté, au leadership et à l'initiative pour exploiter ces possibilités. L'Asie du Sud et l'Afrique sont les deux régions où ce défi est le plus manifeste.

Asie du Sud

Avec le cinquième de la population mondiale, plus de quarante pour cent des analphabètes de la planète et une bonne moitié des enfants souffrant de malnutrition, l'Asie du Sud est la région où le combat mondial pour l'éducation et le développement humain est le plus âpre, et la bataille est presque perdue. Deux récents rapports révélateurs brossent un tableau saisissant, nous faisant voir les difficultés de la région sous un jour nouveau et nous donnant des détails éloquents.

Après avoir donné un aperçu de la région en 1997, le rapport *Human Development in South Asia* réitère en 1998 que, malgré ses énormes possibilités et l'idée répandue que l'Afrique subsaharienne est la lanterne rouge, l'Asie du Sud (à l'exception de Sri Lanka et des Maldives) se révèle être la région la plus pauvre, la moins alphabétisée, la plus malnutrie et la moins soucieuse de l'égalité entre les sexes. Le rapport, préparé par Mahbub ul Haq, Khadija Haq et une équipe de jeunes chercheurs sud-asiatiques, s'attache essentiellement à l'éducation en 1998 (à la gouvernance en 1999), examine les sombres statistiques, passe brièvement en revue les leçons tirées des progrès accomplis en Asie de l'Est, se penche sur la signification de « sécurité », étudie dans les grandes lignes les initiatives individuelles et propose un plan d'action régional pour l'investissement dans les ressources humaines.

Les erreurs initiales et persistantes de l'Asie du Sud au chapitre du développement humain sont cataloguées et comparées avec les politiques et les mesures fructueuses mises en oeuvre en Asie de l'Est, où les revenus par habitant étaient comparables à ceux de l'Asie du Sud il y a trente ans mais sont maintenant vingt-sept fois plus élevés. En 1960, malgré un engagement pompeux à l'égard de la scolarisation et un taux d'alphabétisation de seulement 38 % (loin derrière l'Asie de l'Est, avec 88 %), l'Asie du Sud n'investissait que 2 % du PNB dans l'éducation, comparativement à 3,7 % pour l'Asie de l'Est. L'Asie du Sud a continué de consacrer des fonds publics rares à des universités et à des collèges prestigieux et élitistes : en 1994, l'enseignement primaire ne recevait que 47 % des crédits budgétaires, contre 70 % à un stade d'évolution comparable en Asie de l'Est (qui a choisi de laisser le secteur privé se charger en grande partie de l'enseignement supérieur).

En plus de favoriser l'enseignement supérieur aux dépens de l'enseignement primaire, l'Asie du Sud a négligé l'enseignement technique et professionnel, à son grand détriment. En Asie du Sud, moins de 2 % des enfants dans le groupe d'âge pertinent suivent une formation technique, comparativement à plus de 10 % en Asie de l'Est; la moitié des étudiants décrochent (de programmes de formation souvent inappropriés), et de nombreux diplômés (100 000 en Inde) ne trouvent pas d'emploi ou sont sous-employés. Le taux d'inscription à des cours de formation technique de niveau secondaire est de 18,6 % en Corée, mais seulement de 1,6 % au Pakistan et de 0,7 % au Bangladesh.

Un fossé des sexes persistant et considérable dans le système éducatif non performant de l'Asie du Sud a amoindri encore plus les résultats et les perspectives en matière de développement. Les deux tiers des femmes de la région — 243 millions — sont analphabètes, le taux d'alphabétisation chez les femmes (36 %) est inférieur à celui de l'Afrique subsaharienne (48 %), les taux de scolarisation des filles sont moindres que ceux des garçons (69 % c. à 88 % au niveau primaire), il y a trop peu d'enseignantes au niveau primaire (de 25 à 30 %, sauf pour Sri Lanka où elles représentent 82 % du personnel enseignant), et de nombreux et importants obstacles liés à la culture et à la pauvreté demeurent.

La pauvreté n'explique pas complètement les échecs de la région dans le domaine de l'éducation. La faiblesse des revenus n'est pas nécessairement un frein à l'éducation de base universelle et à l'alphabétisation pour tous, comme le montrent les réalisations de nombreux pays (Cambodge, Cuba, Sri Lanka, Zimbabwe), ainsi que l'expérience réussie du Kerala, qui ont tous atteint des niveaux d'alphabétisation et, souvent, de développement humain égaux ou supérieurs à ceux de pays ou d'États plus riches.

Le rapport publié en 1998 présente un plan visant à sortir l'Asie du Sud de sa léthargie au chapitre de l'éducation. Parmi les besoins urgents, signalons :

- construire des écoles pour 65 millions d'enfants de plus (objectif sur 5 ans);
- améliorer de façon spectaculaire la qualité et la pertinence de l'éducation de base;
- renouveler la formation d'un plus grand nombre d'enseignants, particulièrement d'enseignantes;
- prendre des mesures pour améliorer la scolarisation des filles;
- accorder une plus grande importance à la formation technique et professionnelle et veiller à ce que cette formation soit plus pertinente;
- investir plus judicieusement les crédits plus importants affectés à l'éducation;
- appliquer les lois relatives à la fréquentation scolaire obligatoire (niveau primaire).

Selon le rapport, le financement n'est pas le principal obstacle, car l'enseignement primaire universel pourrait être financé par une modeste réduction annuelle de 5 %, voire un gel, des dépenses militaires dans la seule région du monde où ces dépenses ont augmenté depuis la fin de la guerre froide (les gouvernements de l'Asie du Sud ont consacré à l'éducation seulement 12 milliards de dollars entre 1990 et 1996, mais environ 70 milliards de dollars à la défense). L'élément manquant dans la majorité des pays d'Asie du Sud a été plutôt la volonté politique. Le leadership, un engagement réel et des efforts considérables, de la part des gouvernements, de la société civile, des communautés, des éducateurs, des parents et des étudiants, seront nécessaires pour que l'éducation ouvre la voie à l'autonomisation et qu'elle devienne pour la population de l'Asie du Sud un moteur de croissance, un passeport pour une meilleure santé, et le meilleur contraceptif qui soit.

Un autre document récent, remarquable et facile à lire, *1999 Public Report on Basic Education* (PROBE), examine plus en détail les lacunes et les différences constatées dans le domaine de l'éducation en Inde. Il concentre son attention sur les réalités des familles et des villages et leurs effets dans cinq États du nord et du centre de l'Inde où vivent 40 % de la population du pays et plus de la moitié des enfants non scolarisés. Le rapport (OUP, New Delhi) repose sur des enquêtes menées auprès de 1 376 ménages dans 234 villages et porte sur les réalités et les mythes concernant l'éducation en Inde. On y aborde des questions comme les opinions des parents, la discrimination sociale, les niveaux d'apprentissage sans intérêt, l'opération « tableau noir », les récentes innovations, et la possibilité de changement. Les opinions des villageois sont abondamment citées.

Chaque fois qu'un enseignant abandonne une classe, qu'un parent retire un enfant de l'école pour des motifs futiles, qu'un employeur exploite un enfant, il y a violation du droit fondamental à l'éducation.

– PROBE, 1999
[Traduction]

Le rapport énumère les conséquences d'un demi-siècle de négligence et d'apathie gouvernementale. Mais il relève des signes encourageants, notamment les progrès rapides et généraux qui ont permis au Himachal Pradesh d'égaler le Kerala et Goa pour ce qui est des niveaux d'alphabétisation — un phénomène qui est peut-être en train de s'étendre à une grande partie de la région de l'Himalaya. Ces progrès sont attribuables à divers facteurs : le dévouement des enseignants, la volonté des autorités, la demande et la participation des parents, la coopération de la société civile, ainsi que l'initiative du gouvernement associée à la réponse des citoyens. Le rapport fait valoir que la révolution scolaire dans l'État du Himachal Pradesh peut être étendue, mais il indique également qu'il y a des signes inquiétants d'abdication des autorités en ce qui concerne l'universalisation de l'enseignement primaire, d'où un besoin urgent d'imprimer l'élan politique nécessaire pour faire du droit fondamental à l'éducation une réalité.

Afrique

Les représentants de gouvernements africains, les ONG, le secteur privé et les organismes internationaux réunis récemment à Johannesburg (Conférence de l'Afrique subsaharienne sur l'éducation pour tous) ont évalué les progrès réalisés au regard des objectifs de l'éducation pour tous établis à Jomtien en 1990, ont examiné les problèmes particuliers auxquels l'Afrique est confrontée et ont formulé des recommandations.

La conférence de Johannesburg a réitéré que, dix ans auparavant, tous les gouvernements de l'Afrique subsaharienne s'étaient engagés à fournir une éducation de qualité pour tous, centrée sur l'apprenant et le processus d'apprentissage. Une évaluation à mi-parcours de l'éducation pour tous (EPT), à Amman, a conclu que, malgré quelques réalisations remarquables, une majorité de pays accusent un retard. Par conséquent, la conférence d'Amman a suggéré de recentrer les efforts sur quatre aspects clés : la qualité, l'équité, la pertinence et la capacité.

Plusieurs facteurs cruciaux, qui n'ont pas été évalués ou ont été sous-estimés, ont eu un impact négatif sur la mise en oeuvre des engagements pris à Jomtien et à Amman. Il s'agit : de l'augmentation du fardeau de la dette, de la difficulté à s'ajuster au nouvel ordre économique mondial, de la mauvaise gestion, des conflits et des guerres, de la mondialisation et des répercussions du VIH/sida.

À l'issue de l'évaluation de l'EPT faite à Johannesburg, on a conclu que, malgré certains gains dans les pays de l'Afrique subsaharienne, d'importants problèmes persistent : l'éducation des jeunes enfants est encore embryonnaire dans la majorité des pays et ne compte pas parmi les grandes priorités; l'universalisation de l'enseignement primaire a été réalisée dans moins de dix pays, tandis que, dans beaucoup d'autres, la scolarisation a stagné ou reculé, particulièrement dans les pays impliqués dans des conflits armés et des guerres; les dépenses publiques dans le secteur de l'éducation demeurent inférieures au minimum requis pour assurer une éducation de base de qualité.

La conférence de Johannesburg a réaffirmé que l'éducation était fondamentalement nécessaire pour assurer la transformation et le développement de l'Afrique. Comme l'indique la déclaration de Johannesburg, l'éducation doit être au coeur du développement humain, social, économique et politique.

La concrétisation de la nouvelle vision de l'éducation pour l'Afrique dépendra en grande partie de la volonté des gouvernements nationaux, des institutions régionales et d'autres intervenants de s'engager à atteindre les objectifs fixés. Pour que les pays d'Afrique subsaharienne atteignent les buts énoncés dans la déclaration de Johannesburg, un cadre d'action propose les principes directeurs suivants :

- Examiner et harmoniser les politiques et les lois existantes.

- Accroître et rationaliser les investissements dans le secteur de l'éducation.
- Développer et renforcer les capacités nationales et institutionnelles.
- Examiner les programmes d'études et valider le savoir, les valeurs et les compétences indigènes des Africains.
- Créer des capacités pour l'évolution de l'éducation.
- Réorienter et renforcer le programme de formation des enseignants.
- Adapter les technologies pertinentes et efficaces par rapport aux coûts.
- Encourager la recherche pédagogique en Afrique.
- Établir de véritables partenariats durables avec les principaux autres intervenants et renforcer ces partenariats.

La déclaration de Johannesburg sur l'éducation pour tous insiste également sur le fait que, pour de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, la dette extérieure et l'effet du VIH/sida sur le système d'éducation représentent des obstacles importants. La dette extérieure et les pressions exercées par les programmes d'ajustement structurel imposés par des créanciers étrangers freinent considérablement les efforts en vue d'accroître les dépenses dans le domaine de l'éducation. Le VIH/sida est aussi une contrainte majeure, les systèmes d'éducation en Afrique de l'Est et en Afrique australe étant confrontés à une forte incidence du VIH/sida chez leurs étudiants et enseignants.

La réunion de Johannesburg a également fait les recommandations suivantes aux organismes internationaux, aux gouvernements africains, aux institutions régionales et infrarégionales et à la société civile (dont les ONG, le secteur privé et les instances religieuses), les engageant à travailler ensemble en faveur de l'éducation pour tous au cours de la prochaine décennie. Plus précisément, la conférence a exhorté les organismes internationaux :

- à écouter la voix de l'Afrique et à véritablement collaborer avec les gouvernements africains et la société civile africaine pour améliorer les résultats au regard de l'éducation pour tous;
- à veiller à ce que les sommes épargnées grâce à la réduction de la dette soient vraiment investies dans l'éducation et le secteur social en général;
- à collaborer avec les gouvernements africains pour élaborer de solides stratégies en vue d'abolir, non de réduire, la dette nationale à long terme;
- à collaborer avec les gouvernements africains et d'autres partenaires pour évaluer les effets secondaires des programmes d'ajustement structurel et d'autres programmes de développement sur l'éducation;
- à préconiser qu'une plus grande importance soit accordée au renforcement des capacités en ce qui concerne, par exemple, les innovations, les nouvelles technologies, et la production de matériel pédagogique;
- à préconiser la mobilisation de ressources additionnelles.

Elle a appelé les gouvernements africains :

- à mettre fin aux conflits armés et à assurer la sécurité et la paix;
- à encourager la saine gestion des affaires publiques, la transparence et la responsabilisation;
- à être les premiers à mobiliser les ressources et à coordonner l'action des principaux intervenants, dont les communautés, le secteur privé et les partenaires du développement;
- à affecter plus de ressources à l'éducation, au moins 7 % du PNB;
- à renforcer les partenariats internes et externes avec les divers acteurs;
- à renforcer la coopération infrarégionale et régionale afin d'encourager la renaissance africaine;

- à créer un environnement favorisant la pleine participation des femmes aux groupes dirigeants dans les domaines de l'éducation et du développement;

- à créer les conditions nécessaires pour assurer l'intégration des groupes désavantagés à l'éducation et au développement.

Elle a exhorté les institutions régionales et infrarégionales :

- à faire de l'éducation la priorité absolue de leurs politiques, programmes et activités, et ce, pour la prochaine décennie;

- à assurer un leadership efficace et proactif au regard de la mise en oeuvre des programmes d'éducation régionaux;

- à favoriser la coopération infrarégionale et régionale et la renforcer;

- à défendre plus activement le continent africain et à faire entendre la voix de l'Afrique;

- à mieux intégrer les programmes d'éducation de manière à éviter le double emploi et les chevauchements.

Et elle a engagé la société civile (y compris les ONG, le secteur privé et les instances religieuses) :

- à renforcer le lobbying et les activités de promotion auprès de divers acteurs;

- à recentrer son action sur la prise en charge par la communauté afin de réduire la pauvreté et de renforcer la participation de la communauté à l'éducation;

- à favoriser un climat de confiance et à faire progresser les véritables partenariats avec d'autres acteurs d'une manière fixée par entente mutuelle, au profit des enfants et des apprenants adultes africains;

- à appuyer les efforts des gouvernements et des communautés en vue de promouvoir un développement soutenu par le biais d'une éducation de qualité pour tous;

- à renforcer les capacités de gestion afin de pouvoir s'acquitter des nouvelles responsabilités et de promouvoir la saine gestion, la transparence, et la responsabilité;

- à transposer dans les initiatives collectives les valeurs et les méthodes éprouvées du secteur privé.

Options et stratégies

De nombreuses possibilités d'action s'offrent pour améliorer l'éducation et favoriser le développement humain. Pour résoudre les difficultés, les politiques adoptées doivent être exhaustives, universelles et innovatrices; de plus, elles doivent être mises en oeuvre progressivement et dans le cadre d'une action intégrée (il ne faut pas simplement agir rapidement et à moindre coût).

La première possibilité est d'accorder la priorité absolue à l'éducation de base, comme on l'a souligné à Jomtien et à Copenhague. On est encore loin des objectifs fixés pour l'an 2000 en ce qui concerne l'accès à l'éducation, l'alphabétisation et l'équité, mais les besoins et les possibilités demeurent, ce qui justifie amplement un regain d'effort.

Investir dans le capital humain peut rapporter beaucoup aux pays en développement, et ce, plus que jamais. En donnant aux gens les moyens de participer à un marché mondial dynamique et de plus en plus compétitif, on leur permet de relever leur niveau de vie et d'ouvrir la voie à un développement humain plus poussé. Les institutions multilatérales et les agences d'aide devraient encourager leurs efforts dans le domaine de l'éducation, pour favoriser à la fois le développement humain et la croissance économique.

Investir davantage dans l'éducation des filles procurera de nombreux avantages économiques et sociaux allant de l'amélioration des revenus et de la productivité au ralentissement de la croissance démographique et à l'amélioration de la santé des familles. Du même coup, une telle mesure favorisera l'égalité entre les sexes et l'égalité sociale et dynamisera les initiatives communautaires dans des domaines comme l'assainissement, la nutrition et l'environnement. Le programme

d'éducation des filles de l'UNICEF pour 1996-2001, avec de nouvelles stratégies adaptées aux divers besoins et conditions, peut servir de modèle. Une scolarisation accrue des filles permettra à long terme d'améliorer les taux d'alphabétisation et de faire progresser le développement humain.

Souvent, les contraintes et les problèmes qui freinent les progrès de l'éducation varient dans le temps et selon les pays. N'importe où, n'importe quand, les véritables obstacles actuels à l'atteinte de l'objectif de l'éducation pour tous peuvent être très différents de ce qu'ils étaient il y a quelques années à peine. Assurément, les principaux obstacles qui se dressent dans certaines régions de l'Asie aujourd'hui ne sont pas les mêmes que ceux qui se présentent dans certaines régions de l'Afrique. C'est pourquoi, par exemple, lors de certaines conférences régionales tenues récemment en Afrique en prévision du Forum mondial sur l'éducation — comme la conférence de Johannesburg dont les recommandations sont énoncées ci-dessus -, les pays africains ont indiqué que la dette extérieure et le VIH/sida comptaient parmi les principaux obstacles à surmonter.

Tout en se fixant des objectifs quantitatifs, les décisionnaires doivent accorder une plus grande importance à la qualité de l'éducation, en insistant sur le programme d'études, la pertinence, la formation et le matériel didactique. On ne doit pas investir dans les infrastructures aux dépens de l'enseignement lui-même.

Les institutions et les pays donateurs doivent transposer dans la réalité les discours et les déclarations faites lors de sommets en investissant dans l'éducation. Pratiquement aucun donateur n'a atteint les objectifs de financement fixés pour l'APD et l'éducation.

Il faut étudier avec soin les programmes novateurs éprouvés en matière d'éducation et de développement humain dans le monde et les adapter aux diverses situations. Des leçons utiles peuvent être tirées, par exemple, des initiatives d'éducation informelle/alternative ciblant les pauvres des régions rurales mises en place par le BRAC (Comité pour le développement rural du Bangladesh), qui ont donné d'excellents résultats au regard de la fréquentation scolaire, du taux d'achèvement, de la participation des filles et de la pertinence du programme d'études, ou du programme de l'UNESCO en Afrique de l'Ouest qui, s'inspirant de la Grameen Bank, associe alphabétisation et coopératives génératrices de revenus.

Cependant, les organisations non gouvernementales, d'autres acteurs de la société civile et même le secteur privé et les organismes de développement international ne peuvent se substituer aux gouvernements nationaux et assumer de façon permanente la responsabilité d'assurer l'éducation pour tous. Les parents, les enseignants, les ONG, d'autres acteurs de la société civile, le secteur privé, les autorités scolaires et, plus particulièrement, tous les paliers de gouvernement ont des rôles importants à jouer.

Les décisionnaires doivent donc encourager une coopération entre l'État, la société civile (particulièrement les ONG et les groupes communautaires), les entreprises privées et le public, coopération qui repose sur des buts communs et le respect mutuel, chacun apportant sa contribution à une entreprise colossale dans l'intérêt commun. L'importance vitale de cette coopération locale apparaît plus clairement si nous sommes conscients qu'il faut, au moment de la planification et de la mise en oeuvre d'un programme d'éducation pour tous, tirer parti non seulement des ressources locales, mais aussi s'assurer que l'éducation est adaptée aux besoins politiques, économiques, socioculturels et écologiques du pays.

En outre, les découvertes concernant le fonctionnement du cerveau et le développement de l'intelligence émotionnelle peuvent revitaliser l'éducation et favoriser le développement humain partout dans le monde. Grâce à des options stratégiques judicieuses et à la participation de tous les acteurs de la société, les premières années du nouveau millénaire pourraient voir l'essor mondial de l'éducation et du développement humain, annonçant un avenir plus prometteur pour tous.

Il y a trente ans, l'ancien président de l'ACDI, Monsieur Paul Gérin-Lajoie, a imploré, lors d'une allocution prononcée à l'Université d'Ottawa, d'ouvrir de nouveaux horizons à l'éducation en allant au-delà de l'éducation institutionnelle et de l'ensemble des systèmes d'acquisition des connaissances. La formation et le développement d'un être humain débutant presque au moment de la conception et se poursuivant tout au long de l'enfance, à la maison, dans la famille élargie, dans le quartier, dans la communauté, dans la société, à l'école, dans d'autres institutions, et même plus tard au travail et dans le milieu de vie en général, la nécessité d'ouvrir de nouveaux horizons va de soi.

Au-delà des stratégies : une vision de l'éducation

L'éducation repose essentiellement sur la volonté personnelle. Il faut qu'elle soit toujours fondée sur le désir et la volonté d'apprendre, de développer ses capacités et de se réaliser pleinement. Dans son préambule, la *Loi canadienne sur les droits de la personne* affirme « le droit de tous les individus, dans la mesure compatible avec leurs devoirs et obligations au sein de la société, à l'égalité des chances d'épanouissement ». L'éducation est un moyen d'exercer ce droit et, dans la mesure où c'est le seul véritable moyen de s'épanouir pleinement, c'est une fin en soi.

Il appartient aux parents, aux enseignants, aux autorités scolaires, à la collectivité, au pays et même à la communauté internationale de fournir aux enfants, aux jeunes et aux adultes un environnement non conformiste qui permet d'acquérir la sagesse et de s'épanouir complètement. Comme cette sagesse s'acquiert au sein d'une société et d'un environnement particulier, les capacités, la culture et les besoins locaux sont des éléments cruciaux de l'éducation. Cette exigence transparaît clairement dans le proverbe africain selon lequel il faut un village pour élever un enfant.

Tous les êtres humains ont le droit d'avoir accès aux connaissances nécessaires à leur épanouissement. L'éducation pour tous n'est pas une expression creuse. C'est un impératif moral et la responsabilité fiduciaire de chaque personne, de chaque parent, de chaque enseignant et de chaque palier de gouvernement qui dit avoir juridiction sur l'éducation. La chose est également vraie pour toutes les ONG et les institutions de la société civile qui prétendent défendre l'intérêt commun, particulièrement celles qui déclarent servir les groupes désavantagés et demandent donc des fonds et une aide publics.

L'accès à l'éducation ne doit être entravé par aucun préjugé fondé sur le sexe, la race, la classe sociale, la caste, la situation familiale ou le handicap. Par conséquent, tous les décisionnaires, parents, enseignants, autorités scolaires et gouvernements doivent s'assurer que nul n'est victime de discrimination. Pour ce qui est des personnes désavantagées en raison d'un handicap ou d'un quelconque préjugé, il peut en outre incomber aux personnes responsables de leur éducation ou à celles ayant un pouvoir de décision à cet égard de satisfaire à leurs demandes et de répondre à leurs besoins particuliers.

Les parents ont le droit de choisir le type d'éducation que leurs enfants recevront, ce qui peut les obliger à obtenir de plus amples informations sur les options possibles. Ils doivent également agir dans le meilleur intérêt de leurs enfants, ainsi que respecter l'idée que leurs enfants se font de leurs capacités. Les éducateurs et les gouvernements dont relève l'éducation pour tous qui ne font pas un effort honnête et ne s'acquittent pas de leurs responsabilités fiduciaires devraient se faire demander des comptes. Cela vaut aussi pour les ONG, d'autres acteurs de la société civile ou les organisations internationales qui ne prêchent pas par l'exemple, mais qui, malgré tout, obtiennent des fonds publics excédant leur véritable contribution à l'éducation pour tous.

Dans une société ordonnée, le principe de l'éducation pour tous ressortira clairement non seulement dans les lois et les priorités du gouvernement, mais aussi dans l'engagement individuel de tous les responsables de la gestion des institutions, ainsi que des parents, des enseignants et des membres de la société civile. L'éducation étant un processus de longue durée, même le secteur privé a un rôle à jouer : les entreprises

avisées reconnaissent que leur survie à long terme repose sur l'éducation et la formation continues de leurs employés. L'éducation pour tous n'est qu'une des principales caractéristiques d'une société ordonnée.

Les régions et les pays résolus à favoriser l'éducation pour tous se classent généralement bien dans le tableau établi à partir de l'indice de développement humain du PNUD, même lorsque les niveaux de revenu sont relativement peu élevés (par exemple, Cuba, Sri Lanka et les États indiens du Kerala et du Himachal Pradesh). Dans tous les cas, l'engagement à l'égard de l'éducation pour tous traduisait la volonté de leur société. Par exemple, Sri Lanka a fait de l'éducation universelle et gratuite une priorité nationale dès que la pays a obtenu son indépendance; la majorité des pays de l'Asie du Sud-Est, ainsi que les pays performants de l'Asie de l'Est (Japon, Hong Kong, Corée du Sud), ont également pris de leur propre initiative des engagements à l'égard de l'éducation pour tous.

Parfois, les stratégies mises en oeuvre par les administrations centralisées, les puissances ou les entreprises étrangères favorisent l'assimilation culturelle, car elles cherchent à transformer la population locale en un rouage d'une machine industrielle locale ou étrangère en insistant indûment sur une formation technique et professionnelle précise. Ce type d'éducation peut se révéler néfaste, les citoyens ayant alors plus de difficultés à s'épanouir.

Néanmoins, nous sommes tous des membres de la communauté internationale et nous ne devons pas nous mettre à l'écart derrière nos frontières et rejeter les sources extérieures de savoir et de sagesse. Pour que l'éducation soit un véritable outil de développement, les gens de tous les pays doivent s'en servir non seulement pour acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour être compétitifs sur les marchés mondiaux, mais aussi pour apprendre à préserver leur liberté et leur indépendance dans un monde interdépendant, compétitif et très complexe.

Même si, essentiellement, l'engagement à l'égard de l'éducation doit être le fruit de la volonté locale, cela ne veut pas dire que les agences de développement international n'ont pas un rôle à remplir. Le Canada, par exemple, a grandement aidé les pays des Antilles du Commonwealth nouvellement indépendants à construire des écoles, à mettre sur pied des instituts de formation des enseignants et même à créer une université (University of the West Indies).

De nombreux Canadiens ont également enseigné dans cette région à titre de coopérants, mais ce sont les politiciens, les gouvernements, les éducateurs, les parents et la société civile de ces pays qui avaient à coeur de promouvoir l'éducation pour tous. Le Canada les a simplement aidés à concrétiser l'engagement pris au niveau local, collaborant dans un esprit de solidarité avec la population des Antilles qui a poursuivi son travail en vue d'atteindre l'objectif visé bien après le départ des Canadiens.

Être Êhumain, c'est être libre. Comme Amaryta Sen l'a souligné, le développement est synonyme de liberté — libération du besoin et libération de l'oppression — et l'éducation est un moyen d'être libre. Mais être libre, c'est aussi être responsable. Comme l'a dit Gandhi, la liberté d'une personne ne doit pas empiéter sur les droits d'une autre personne. L'éducation est donc aussi l'apprentissage de la responsabilité — connaître les limites de notre liberté et les droits de l'autre. Ce qui veut aussi dire qu'il faut acquérir les connaissances et les capacités nécessaires pour défendre ses droits et ne pas s'en laisser imposer par une personne qui tente de les léser.

Note : Le poème « Chaque enfant apprend par l'exemple » est adapté du livre portant le même titre (tous droits réservés © 1972 par Dorothy Law Nolte et Rachel Harris). Utilisé avec le consentement de Workman Publishing Co., New York. Tous droits réservés.

Pour de plus amples renseignements

Si vous souhaitez obtenir de plus amples renseignements sur l'éducation et le développement ou sur tout autre sujet touchant au développement international, vous pouvez téléphoner au Service à la clientèle du CIDI, au (819) 953-1035, ou encore vous rendre au 8e étage, 200 promenade du Portage, Hull (Québec), K1A 0G4. Le Centre peut vous faciliter l'accès à toute une gamme de sources d'information sur presque toutes les questions de développement. Vous pouvez également vous renseigner sur l'ACDI et les programmes canadiens de coopération au développement en visitant le site de l'ACDI sur Internet : http://www.acdi-cida.gc.ca.

Ce numéro a été écrit par Allan Thornley et Ranjit Perera. Les commentaires de Wes Darou, Janet Dunnet, Frank Boahene, Jorge Rodrigu et Rajkumari Shanker ont été grandement appréciés.

EXPRESS SUR LE DÉVELOPPEMENT entend favoriser l'acquisition d'une culture du savoir et d'apprentissage permanent au sein de l'ACDI. Le but visé est de faciliter l'apprentissage en offrant aux lecteurs une synthèse des renseignements contenus dans des travaux d'envergure portant sur des sujets et problèmes importants.

Idées, vues ou commentaires

N'hésitez pas à communiquer vos idées, vos vues ou vos commentaires concernant le sujet traité dans ce numéro en adressant un courrier au rédacteur en chef : express@acdi-cida.gc.ca.

Centre d'information sur le développement international (CIDI)

Directrice par intérim : Mardi Weltman
Rédacteur en chef/directeur :
Ranjit Perera, Ph.D.
Conception graphique et mise en page :
Allan du Manoir Communications
Traduction :
Service de traduction de l'ACDI
Impression :
Groupe Communication Canada

For more information

Should you require further information on education and human development, or any other subject related to international development, please contact IDIC Client Services at (819) 953-1053, or come to the 8th floor, 200 Promenade du Portage, Hull, Québec, K1A 0G4. The centre can put you in touch with a broad range of information sources on virtually any development issue. More information on CIDA and Canada's development cooperation is also available on the CIDA Home Page in Internet: http://www.acdi-cida.gc.ca.

This EXPRESS was written by Allan Thornley and Ranjit Perera. Comments from Wes Darou, Janet Dunnet, Frank Boahene, Jorge Rodrigu and Rajkumari Shanker are greatly appreciated.

DEVELOPMENT EXPRESS is produced to contribute to CIDA's realization of knowledge-based and continuous learning objectives. Our intent is to facilitate learning by providing reader access to consolidated information from significant works on critical topics and issues.

Ideas, views or comments

If you have any ideas or views to share or comments to make concerning the subject matter of this article, please send an e-mail to the editor (express@acdi-cida.gc.ca)

International Development Information Centre (IDIC)

Acting Director: Mardi Weltman
Development Express Editor/Manager:
Ranjit Perera, Ph.D.
Publishing:
The original article was summarized by
Allan Thornley
Design and Layout:
Allan du Manoir Communications
Translation:
CIDA Translation Service
Printing:
Canada Communication Group